

UNIVERSITÉ D'ORLÉANS

ÉCOLE DOCTORALE 616 - Humanités et Langues

EA 7493 - Equipe de Recherche Contexte et Acteurs de l'Éducation

THÈSE présentée par :

Barbara VERITE

soutenue le : **09 juin 2026**

pour obtenir le grade de : **Docteur de l'Université d'Orléans**

Discipline/ Spécialité : Sciences de l'éducation

**Penser depuis un environnement pluriel la
formation à l'inclusion scolaire en école
maternelle : étude du recours à un tarot
philosophique, entre bricolage
méthodologique et autoformation.**

THÈSE dirigée par :

M. BOURDIER Philippe

Professeur des Universités, Université d'Orléans.

RAPPORTEURS :

Mme HEDJERASSI Nassira

Professeure des Universités, Sorbonne Université.

M. LAFFITTE Pierre Johan

Professeur des Universités, Université Paris 8

Vincennes-Saint-Denis.

JURY :

Mme TOULLEC Marie

Professeure des Universités, Université de Nantes,
Présidente de jury.

M. BOURDIER Philippe

Professeur des Universités, Université d'Orléans.

Mme ESPINASSY Laurence

Professeure des Universités, Université Aix Marseille.

Mme HEDJERASSI Nassira

Professeure des Universités, Sorbonne Université.

M. LAFFITTE Pierre Johan

Professeur des Universités, Université Paris 8

Vincennes-Saint-Denis.

Mme NOYER MARTIN Magali

Maîtresse de conférences, HDR, Université d'Orléans.

M. PEREZ Jean-Michel

Professeur des Universités, Université de Lorraine.

Barbara VERITE

Penser depuis un environnement pluriel la formation à l'inclusion scolaire en école maternelle : étude du recours à un tarot philosophique, entre bricolage méthodologique et autoformation.

Résumé :

Cette thèse s'ancre dans une actualité institutionnelle de l'Éducation nationale, celui de « l'Acte II » de l'école inclusive. Le 26 avril 2023 se tenait la Conférence Nationale du Handicap (CNH) pour engager ce deuxième acte de l'école inclusive, et durant laquelle des mesures pour l'enseignement ont été adoptées. Cet « Acte II » doit permettre d'évaluer les besoins des élèves en situation de handicap (orientation et accompagnement), les dispositifs d'inclusion scolaire sur l'ensemble du territoire, et permettre le rapprochement des structures médicosociales avec les établissements scolaires. Cette recherche doctorale s'articule autour de deux axes. D'une part, une réflexion autour de la prise en compte du corps de l'élève en situation de handicap au sein de la classe d'un point de vue psychique (dimension thérapeutique, existentielle, environnementale...) et physiologique (corporel, besoins biologiques, handicap) ; d'autre part, une approche systémique de la prise en charge de l'enfant en situation de handicap en classe à partir de l'action des différents professionnels des structures médico-sociales, les thérapeutes, les rééducateurs et les éducateurs qui travaillent en lien avec les professeurs des écoles. Cette analyse se réalise autour du discours institutionnel du « Devenir élève » et dans le cadre d'une recherche-action-formation. Afin de catalyser la réflexivité des enseignantes de maternelle impliquées dans cette recherche, la chercheuse a créé un nouvel espace symbolique s'appuyant sur un tarot philosophique, « Le Jeu du Phénix » créé par le philosophe Vincent Cespèdes, pour analyser leurs pratiques professionnelles. L'adoption de ce jeu, comme outil d'analyse, émerge d'une démarche inductive voire abductive et d'un élan créatif. Ce dispositif, adapté aux contraintes de terrain, tire partie de la finesse conceptuelle de ce jeu. Tout en restant attachée aux principes de rigueur scientifique, indispensable pour mener une recherche doctorale de qualité, ce tarot philosophique lui offre l'opportunité d'engager les professeurs des écoles dans une réflexivité sur leurs méthodes pédagogiques. À travers cette recherche-action-formation, la chercheuse démontre comment le recours à un outil méthodologique non standardisé peut devenir une ressource épistémique en sciences sociales tout en ayant une visée transformative. Cette métamorphose éducative s'opère chez les enseignantes, les élèves et la chercheuse selon différents champs d'interaction professionnel, familial et institutionnel. Le jeu devient ainsi un outil pédagogique au bénéfice de l'école inclusive.

Mots clés : devenir élève, inclusion scolaire, jeu, métamorphose éducative, pédagogie, praxis, réflexivité.

Thinking about training for inclusive education in nursery schools in an ecological context : a study of the use of philosophical tarot cards, between methodological improvisation and self-training.

Summary :

This thesis is rooted in a current institutional development in the French education system, namely "Act II" of inclusive schooling. On April 26, 2023, the National Disability Conference (CNH) was held to launch this second act of inclusive schooling, during which measures for education were adopted. This "Act II" should make it possible to assess the needs of students with disabilities (guidance and support), evaluate inclusive education programs throughout the country, and bring medical and social services closer to schools. This doctoral research focuses on two areas. On the one hand, it reflects on how the bodies of students with disabilities are taken into account in the classroom from a psychological (therapeutic, existential, environmental, etc.) and physiological (physical, biological needs, disability) perspective. On the other hand, a systemic approach to the care of children with disabilities in the classroom based on the actions of various professionals from medical and social structures, therapists, rehabilitation specialists, and educators who work in conjunction with school teachers. This analysis is based on the institutional discourse of "becoming a student" and is part of an action-research-training program. In order to catalyze the reflexivity of the kindergarten teachers involved in this research, the researcher created a new symbolic space based on a philosophical tarot deck, "Le Jeu du Phénix" (The Phoenix Game), created by philosopher Vincent Cespèdes, to analyze their professional practices. The adoption of this game as an analytical tool emerged from an inductive, even abductive, approach and a creative impulse. This method, adapted to the constraints of the field, takes advantage of the conceptual subtlety of the game. While remaining committed to the principles of scientific rigor, which are essential for conducting high-quality doctoral research, this philosophical tarot deck offers her the opportunity to engage school teachers in a process of reflection on their teaching methods. Through this action research training, the researcher demonstrates how the use of a non-standardized methodological tool can become an epistemic resource in the social sciences while also having a transformative purpose. This educational metamorphosis takes place among teachers, students, and the researcher in different fields of professional, family, and institutional interaction. The game thus becomes an educational tool that benefits inclusive schools.

Keywords: becoming a student, inclusive education, play, educational transformation, pedagogy, praxis, reflexivity.



ERCAE EA – 7493 Université d'Orléans
72, rue du faubourg de Bourgogne
45 000 ORLÉANS



Remerciements

Je tiens à exprimer ma profonde gratitude à toutes celles et ceux qui, d'une manière ou d'une autre, ont accompagné cette aventure intellectuelle, humaine et personnelle qu'a été cette thèse.

Tout d'abord, je souhaite remercier chaleureusement mon directeur de recherche, Philippe Bourdier, professeur des universités et directeur du laboratoire de recherche Équipes de Recherche Contexte et Acteurs de l'Éducation (ERCAE). Il a cru en moi, en acceptant ma candidature et en acceptant de me suivre dans ce projet. Cette confiance, à un moment où rien n'était encore écrit, a été un véritable point d'ancrage. Tout au long de ce parcours, son expertise, sa bienveillance et sa rigueur ont été des repères essentiels. Mais surtout, il m'a offert l'espace de penser autrement, à ma manière. Un geste, en apparence simple mais en réalité fondateur, a marqué ce tournant : il m'a indiqué la lecture de « Éloge du bricolage » de Fanny Lederlin (2021). Ce texte a profondément résonné en moi, me permettant de penser, d'assumer et de revendiquer une démarche singulière, hors des sentiers battus. Je lui suis profondément reconnaissante d'avoir non seulement encadré mon travail, mais aussi soutenu ma liberté de chercheuse en devenir.

Je pense avec affection à mes amis de « La Coopérative d'écriture ». Merci pour vos échanges stimulants, vos relectures attentives, et votre présence précieuse. Le chemin d'une thèse peut être rude lorsqu'il est solitaire. Grâce à vous, il ne l'a jamais été. Dans les moments de doute comme dans les élans d'enthousiasme, je me suis sentie entourée, écoutée et comprise.

Je souhaite également exprimer ma reconnaissance aux nombreux participants de mon étude, et tout particulièrement à l'équipe de l'école où cette recherche a pris vie. Sans leur accueil généreux, leur engagement et leur disponibilité, ce travail n'aurait jamais vu le jour. Merci pour votre confiance, votre authenticité et votre ouverture.

Je ne peux écrire ces lignes sans évoquer ma sœur, dont le parcours de mère a été, pour moi, un déclencheur. C'est en la voyant lutter, au quotidien, pour que son fils – mon neveu, porteur du spectre de l'autisme – puisse trouver sa place à l'école, que le besoin de comprendre, d'analyser et de questionner les pratiques professionnelles en contexte scolaire s'est imposé à moi. Les difficultés auxquelles elle a été confrontée, l'incompréhension, parfois le découragement, mais aussi sa détermination sans faille, ont été les premières pierres de cette recherche. Cette thèse est née de cette histoire intime, de ce lien familial fort, et du désir profond de contribuer, à ma mesure, à faire évoluer les regards et les pratiques autour de l'école inclusive. À ma sœur, je

veux dire merci. Pour son courage, son exemple, et pour avoir, sans le savoir, donné un sens très personnel à mon engagement académique.

Un merci du fond du cœur à ma famille, et en particulier à mon conjoint, mon roc, mon allié fidèle dans les moments d'incertitude comme dans les instants de lumière. Par sa patience, son écoute et ses encouragements constants — parfois doux, parfois plus fermes —, il m'a donné la force d'avancer et d'oser. Son amour inconditionnel a été l'un des piliers silencieux mais essentiels de cette aventure.

Enfin, je remercie toutes les personnes qui ont contribué, de près ou de loin, ont croisé ma route au cours de ces années de recherche.

En refermant ce chapitre, je n'y vois pas une fin mais une ouverture. Ce doctorat ne clôt pas un chemin de connaissance : il amorce un autre, encore plus vaste, plus libre, plus intime aussi. Dans cette logique d'apprentissage tout au long de la vie, je garderai précieusement en mémoire les liens tissés, les doutes traversés et les leçons apprises.

Sommaire

Sommaire	3
Avant-propos	9
Liste des sigles	11
Liste des photographies	17
Liste des tableaux	18
Liste des graphiques	19
Liste des figures	20
Introduction générale	21
Partie I - L'acquisition du « Devenir élève », une préconisation institutionnelle contraignante pour le corps de l'enfant.	37
Introduction de la première partie : cadre conceptuel et théorique	37
Chapitre 1 - Le « Devenir élève », une condition d'inclusion et d'apprentissage pour l'enfant en situation de handicap	41
I. L'acquisition du « Devenir élève » : de la prescription institutionnelle à sa mise en œuvre en classe	41
1. Le « Devenir élève » dans les programmes scolaires de l'Éducation nationale	41
2. L'enseignement d'un statut d'élève par les professeures des écoles	44
II. La contrainte de la norme scolaire sur le corps de l'enfant.	46
1. Derrière chaque élève, un enfant confronté à une expérience corporelle de la classe	46
2. Un corps d'enfant qui se retrouve en tension entre inclusion scolaire et apprentissage	49
3. La relation pédagogique implique une nécessaire prise en compte de l'être corps de l'enfant	51
Conclusion du chapitre 1 : « Le Devenir Élève » : une construction normative, corporelle et relationnelle au cœur des pratiques pédagogiques et de l'inclusion scolaire.	55
Chapitre 2 - L'acquisition du « Devenir élève » à travers l'organisation spatio-temporelle de la classe	57
I. La gestion de l'espace classe dans les pratiques observées	57
1. Le regroupement et ses rituels	58
2. Les espaces d'activités : peinture, graphisme et lecture	59
3. Les espaces scénarios, de construction et voiture	62
4. Les espaces pour la sieste et le repos	64
5. Les halls et les couloirs	65
II. La gestion du temps pédagogique dans les pratiques observées	66

1. Le temps du regroupement et des rituels _____	67
2. Le temps du jeu et des activités _____	68
3. Le temps de la sieste et du repos _____	68
4. L'emploi du temps de l'activité d'enseignement _____	69
III. L'organisation spatio-temporelle sur le corps de l'élève au nom du « Devenir élève »	70
1. Une organisation spatiale qui conditionne les interactions sociales de l'élève ____	70
2. Une structuration du temps pédagogique en décalage avec le rythme de l'enfant	71
3. Une organisation spatio-temporelle prescrite par l'institution _____	72
Conclusion du chapitre 2 : Espaces, temps et normes scolaires : une analyse du façonnement du « Devenir Élève » en maternelle. _____	75
Chapitre 3 - Étude de l'influence d'un triple environnement (institutionnel, familial et scolaire en lien avec l'intimité de l'enseignante) sur la relation pédagogique et le « Devenir élève »	77
I. Analyse de cet environnement pluriel sur le terrain de recherche _____	77
1. La nécessité de dépasser les modèles pédagogiques classiques de Houssaye et Léon	77
2. Présentation du triple environnement du terrain de recherche _____	80
II. L'influence de ce triple environnement sur la relation pédagogique et l'acquisition d'un « Devenir élève » _____	90
1. Concrètement, sur le terrain de recherche _____	90
2. Une dynamique environnement/relation pédagogique et « Devenir élève » qui s'inscrit dans une double logique _____	92
Conclusion du chapitre 3 : La relation pédagogique à l'épreuve des environnements institutionnel, familial et scolaire. _____	97
Conclusion de la première partie : Le « Devenir Élève » : une approche systémique articulant corps, espace, temps, relation pédagogique et environnements en contexte d'école inclusive. _____	98

Partie II - Construction de la démarche de recherche : entre phénoménologie et bricolage méthodologique _____ 99

Introduction de la deuxième partie : cadre théorique et conceptuel _____ 99

Chapitre 1 - Le bricolage méthodologique comme nécessité épistémologique sur le terrain 101

I. L'entrée sur le terrain : négociation et résistances _____ 101

1. Les résistances institutionnelles _____ 101

2. Les résistances personnelles _____ 104

II. Une première entrée inadaptée et ses conséquences _____ 106

1. Comprendre les obstacles initiaux _____ 106

2. Effets sur la recherche et nécessité d'un repositionnement _____ 108

III. Une nouvelle approche du terrain _____ 109

1. Devenir toutes praticiennes chercheuses et bricoleuses _____ 109

2. Les effets de cette nouvelle posture _____	110
Conclusion du chapitre 1 : Le terrain de recherche comme espace de rencontre : vers une méthodologie relationnelle et éthique en contexte éducatif. _____	113
Chapitre 2 - Le choix d'un outil de bricolage assumé : « Le Jeu du Phénix » _____	115
I. Les pratiques réflexives traditionnelles : un non choix _____	115
1. Le journal réflexif _____	115
2. La supervision réflexive _____	116
3. L'observation de type enseignement-apprentissage _____	116
4. La formation continue et les communautés d'apprentissages _____	117
5. L'entretien d'explicitation _____	117
II. Le « Jeu du Phénix » : un outil de bricolage réflexif et phénoménologique en cohérence avec une recherche-action _____	118
1. La logique du bricolage, un écho aux spécificités de la recherche-action-formation _____	118
2. « Le Jeu du Phénix », un outil de bricolage qui s'inscrit dans une démarche phénoménologique _____	120
3. « Le Jeu du Phénix », un espace de médiation _____	121
4. « Le Jeu du Phénix », un outil réflexif au bénéfice d'une métamorphose éducative _____	122
Conclusion du chapitre 2 : Le bricolage méthodologique comme posture épistémologique : un dispositif réflexif et médiateur pour transformer les pratiques professionnelles. _____	125
Chapitre 3 - Approches méthodologiques pour une meilleure appréhension du vécu des actrices et des élèves _____	127
I. Les différents types d'entretiens _____	127
1. Les entretiens exploratoires _____	127
2. Les entretiens semi-directifs _____	128
3. Interviewer les parents : un biais à la réalisation de cette recherche _____	129
II. Démarche ethnographique _____	130
1. Les observations participantes _____	130
2. Le journal ethnographique _____	131
3. De la catégorisation des troubles à l'expérience vécue des élèves _____	131
4. <i>L'épochè</i> comme posture de recherche _____	137
III. Un jeu qui engage le corps dans une dynamique spatio-temporelle _____	139
1. À travers les souvenirs et les émotions _____	139
2. A travers une dynamique spatio-temporelle _____	142
Conclusion du chapitre 3 : <i>L'épochè</i> comme posture de recherche. _____	145
Conclusion de la deuxième partie : Comprendre sans catégoriser : une démarche sensible et coopérative des troubles du comportement des élèves en maternelle. _____	146

Partie III - « Le Jeu du Phénix » : un outil de bricolage et un dispositif réflexif	147
Introduction de la troisième partie : cadre théorique et conceptuel	147
Chapitre 1 - Présentation du « Jeu du Phénix »	149
I. Les éléments matériels et les séances du jeu	149
1. Le plateau	149
2. Les cartes du jeu	153
II. Les règles du jeu	156
1. Les règles du jeu selon le philosophe Vincent Cespèdes	156
2. Les règles du jeu adaptées aux contraintes de terrain	158
3. « Le Jeu du Phénix », un style d'apprentissage à part entière	161
III. Les séances de « Jeu du Phénix »	161
1. Déroulement et analyse des séances de jeu	162
2. La figure du cercle	166
3. Auto-évaluation des actions mises en œuvre	167
Conclusion chapitre 1 : « Le Jeu du Phénix » : co-analyse, réflexivité et transformation des pratiques éducatives.	171
Chapitre 2 - Ce que permet « Le Jeu du Phénix » ?	173
I. Trouver sa place et analyser ses implications	173
1. Bousculer ma relation de chercheuse et praticienne	173
2. Analyser ses implications de chercheuse sur le terrain	178
II. Ouvrir la voie à une recherche-action ergonomique et auto-formative	184
1. Une recherche-action-formation ergonomique	185
2. Catalyser une réflexivité déjà en œuvre chez les professeures des écoles	186
3. Inscrire les enseignantes dans un bricolage pédagogique	188
4. Une autoformation qui se veut plurielle	188
Conclusion chapitre 2 : « Le Jeu du Phénix » : outil de bricolage méthodologique et réflexif pour transformer les pratiques professionnelles et interroger la posture du chercheur.	190
Chapitre 3 - « Le Jeu du Phénix », un analyseur de la relation pédagogique	191
I. Questionner l'ancrage de la relation pédagogique et l'être corps	191
1. A l'aide des séances de jeu	191
2. Ce que l'analyse des séances de jeu révèle sur les relations pédagogiques	194
II. Un outil de renormalisation	202
1. Pour les enseignantes	202
2. Pour la chercheuse	204
Conclusion chapitre 3 : « Le Jeu du Phénix » : dispositif réflexif pour interroger la posture professionnelle.	205
Conclusion de la troisième partie : Adapter sa posture professionnelle face à la singularité des enfants en maternelle.	207

Partie IV - Les transformations éducatives opérées à l'aide du « Jeu du Phénix » ____ 209

Introduction de la quatrième partie : cadre théorique et conceptuel _____ 209

Chapitre 1 - S'inscrire dans l'expérience _____ 211

I. Au-delà d'une psychologisation des troubles de l'élève _____ 211

1. La recherche d'une définition des troubles par les enseignantes _____ 211

2. La formation en INSPÉ _____ 212

3. Les enjeux de cette psychologisation de l'élève _____ 213

II. En s'appuyant sur la fonction de personne-ressource de la coordonnatrice ULIS ____ 215

1. Son origine dans les débats public, idéologiques et politiques autour de l'inclusion scolaire _____ 215

2. La fonction de personne-ressource au service du « Jeu du Phénix » _____ 218

III. En favorisant l'articulation entre besoins éducatifs particuliers avec le besoin éducatif collectif _____ 221

1. L'articulation de ces différents besoins, un défi au quotidien. _____ 222

2. Accompagner les professionnelles dans cette action à l'appui du jeu _____ 224

Conclusion chapitre 1 : De la psychologisation des élèves à la réflexivité professionnelle, entre besoins individuels et besoin collectif : évolution des pratiques professionnelles pour l'inclusion en maternelle. _____ 226

Chapitre 2 - Les métamorphoses éducatives _____ 229

I. La métamorphose éducative des enseignantes _____ 229

1. Au-delà d'une tension entre désir des enseignantes et besoins des élèves _____ 229

2. Dans leur relation pédagogique avec les élèves _____ 232

3. Par rapport à l'institution et aux familles _____ 234

II. La métamorphose éducative des élèves _____ 236

1. L'acceptation progressive de l'acquisition d'un « Devenir élève » _____ 236

2. Par rapport à leurs compétences scolaires _____ 237

3. Accepter l'échec _____ 238

III. La métamorphose éducative de la chercheuse _____ 239

Conclusion du chapitre 2 : Le jeu comme levier de métamorphose éducative et de transformation des pratiques professionnelles. _____ 242

Conclusion de la quatrième partie : Entre normes institutionnelles et singularités des élèves : évolution des pratiques professionnelles et métamorphose éducative. _____ 243

Partie V - Le jeu, un laboratoire de recherche et un outil au service de l'école inclusive _____ 245

Chapitre 1 - « Le Jeu du Phénix », héritier d'une longue génération de tarots _____ 245

I. L'histoire du tarot et ses usages. _____ 245

1. Évolution du tarot à travers les siècles _____ 245

2. Un jeu créatif qui devient un outil divinatoire _____ 248

II. Une esthétique symbolique	249
3. Une construction visuelle propice à l'interprétation des cartes	249
4. Une esthétique symbolique entre alchimie, ésotérisme et philosophie	251
Conclusion de chapitre 1 : Au-delà du tarot traditionnel ou post-occulte, recours à un dispositif réflexif au service de la transformation des pratiques éducatives.	260
Chapitre 2 - Le jeu, un outil à visée épistémique et transformative	261
I. « Le Jeu du Phénix » : <i>serious game</i> et jeu de connaissance de soi	261
1. « Le Jeu du Phénix » : un jeu identifiable à un <i>serious game</i>	262
2. « Le Jeu du Phénix » : jeu de connaissance de soi.	262
II. Le jeu, un laboratoire de recherche	264
1. Un jeu pour philosopher	264
2. Un jeu à visée épistémique	265
III. Le jeu, un outil pédagogique.	267
Conclusion de chapitre 2 : Le jeu comme dispositif réflexif et auto-formateur pour l'école inclusive.	271
Conclusion de la cinquième partie : Le jeu : un dispositif réflexif et épistémique pour la production de savoirs en contexte éducatif.	272
Conclusion générale	273
Références bibliographiques	277
Annexes	295
Avant-propos	295
Annexe 1 : Appel à volontaires	296
Annexe 2 : Courrier d'information d'une recherche doctorale	299
Annexe 3 : Formulaire d'information et de consentement	301
Annexe 4 : Encodage du terrain	305
Annexe 5 : Exemple d'analyse thématique pour les entretiens de l'enquête exploratoire (extrait)	309
Annexe 6 : Cartographie des espaces classes et du temps pédagogique	328
Annexe 7 : Analyse des moments où s'opère une réflexivité chez les enseignantes	333
Annexe 8 : Extraits du journal ethnographique	335
Annexe 9 : Analyse du handicap VS troubles	357
Annexe 10 : Exemple de codage d'une séance de « Jeu du Phénix » (extrait)	359
Annexe 11 : Exemple d'analyse de la fonction personne ressource à partir des séances du « Jeu du Phénix » (extrait)	363
Annexe 12 : Grille d'auto-évaluation	367

Avant-propos

Le présent avant-propos vise à expliciter les choix rédactionnels effectués dans le cadre de cette thèse, en ce qui concerne la question du genre, l'écriture inclusive et l'anonymisation.

Dans ce travail, les noms de professions sont accordés au féminin grammatical lorsque les groupes mentionnés sont majoritairement composés de femmes. Ce parti pris s'ancre dans une volonté de refléter au plus près la réalité socioprofessionnelle observée sur le terrain, où les femmes représentent une large majorité du personnel enseignant. Ainsi, les termes « enseignantes » ou « professeures des écoles » sont employés pour désigner ce collectif, conformément à cette réalité empirique. Ainsi, ce choix, qui relève d'une approche descriptive et contextuelle, n'a pas vocation à exprimer un positionnement militant, mais à assurer une fidélité terminologique à la situation observée.

Par ailleurs, ce travail ne recourt pas à l'écriture inclusive sous sa forme typographique (par exemple « enseignant.es »), en raison des enjeux de lisibilité et d'accessibilité que cette pratique peut soulever. Plusieurs études ont en effet souligné que certaines formes d'écriture inclusive tels que le point médian (Loison & Perrier, 2022 ; Viennot, 2022) peuvent constituer de manière générale un obstacle à la lecture pour « les mauvais lecteurs » (Brunet, 2022), notamment ceux et celles présentant des troubles DYS comme la dyslexie. Le choix d'une écriture non-inclusive d'un point de vue typographique s'inscrit dans une démarche visant à rendre ce travail accessible à un public le plus large possible, y compris à celles et ceux que la thématique abordée pourrait concerner directement.

Enfin, dans le cadre de cette recherche, j'ai décidé de procéder à l'anonymisation des personnes participantes, qu'il s'agisse des professionnelles ou enfants, pour des raisons éthiques fondamentales. Ce choix répond à une exigence de respect de la vie privée et de protection de l'identité des participantes impliquées. Au-delà de l'enjeu éthique, l'anonymisation a contribué à instaurer une relation de confiance entre la chercheuse et les personnes rencontrées, en leur assurant que leurs propos ne seraient ni reconnaissables ni attribués personnellement. Cette précaution vise à encourager une parole plus libre, ce qui participe à renforcer la qualité et la fiabilité des données recueillies.

Liste des sigles

AED :	: Assistant d'Éducation.
AEMO	: Aide Éducative en Milieu Ouvert.
AEPE	: Accompagnant Éducatif de la Petite Enfance.
AESH	: Accompagnant d'Élèves en Situation de Handicap.
AESH-R	: Accompagnant d'Élèves en Situation de Handicap-Référent.
ALP	: Accueil Loisirs Périscolaires.
AMP	: Aide Médico-Psychologique.
AP	: Assistant Pédagogique.
APADHE	: Accompagnement Pédagogique À Domicile, à l'Hôpital et à l'École.
APAE 1D	: Aide au Pilotage et à l'Auto-Évaluation pour le 1 ^{er} Degré.
ARE	: Assistant de Réussite Éducative.
ARCHIPEL	: Application de restitution et de choix d'indicateurs de pilotage des établissements et écoles.
ARS	: Agence Régionale de Santé.
ATSEM	: Agent Territorial Spécialisé des Écoles Maternelles.
ASE	: Aide Sociale à l'Enfance.
ASH	: Adaptation Scolaire et scolarisation des élèves en situation de Handicap.
BOP	: Budget Opérationnel de Programme.
2CA-SH	: Certificat complémentaire pour les enseignements Adaptés et la Scolarisation des élèves en situation de Handicap.
CAFI-PEMF	: Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Instituteur-Professeur des Écoles Maître Formateur.
CAMSP	: Centre d'Action Médico-Sociale Précoce.
CAPA-SH	: Certificat d'Aptitude Professionnelle pour les Aides spécialisées, les enseignements adaptés et la Scolarisation des élèves en situation de Handicap.
CAPPÉI	: Certificat d'Aptitude Professionnelle aux Pratiques de l'Éducation Inclusive.
CDA	: Commission des Droits et de l'Autonomie.
CDAPH	: Commission Départementale pour l'Autonomie des Personnes en situation de Handicap.
CDEF	: Centre Départemental Enfance Familles.

CDOA	: Commission Départementale d'Orientation vers les enseignements Adaptés du second degré.
CE1	: Cours élémentaire 1 ^{ère} année.
CE2	: Cours élémentaire 2 ^{ème} année.
CEC	: Conseil École Collège.
CFA	: Centre de Formation pour Apprenti.
CIAS	: Centre Intercommunal d'Action Sociale.
CLA	: Contrat Local d'Accompagnement.
CLIS	: Classe pour l'Inclusion Scolaire.
CM1	: Cours Moyen 1 ^{ère} année.
CM2	: Cours Moyen 2 ^{ème} année.
CMP	: Centre Médico Psychologique.
CNAM	: Conservatoire National des Arts et Métiers.
CNH	: Conférence Nationale du Handicap.
CNSEI	: Comité National de Suivi de l'École Inclusive.
CNR	: Conseil National de la Refondation .
COTOREP	: Commissions Techniques d'Orientation et de Reclassement Professionnel.
CP	: Cours Préparatoire.
CPC	: Conseiller Pédagogique de Circonscription.
CPD	: Conseiller Pédagogique Départemental.
CRIP	: Cellule de Recueil des Informations Préoccupantes.
DAME	: Dispositif d'Accompagnement Médico Éducatif.
DAR	: Dispositif d'Autorégulation (dans le cadre de l'autisme).
DASEN	: Directeur Académique des Services de l'Éducation Nationale.
DASS	: Direction des Affaires Sanitaires et Sociales.
DSI	: Division des Services Informatiques.
DUERP	: Document Unique d'Évaluation des Risques Professionnels.
DYS	: Trouble spécifique du langage et des apprentissages (dysphasie, dyslexie, dyscalculie, dysorthographe, dyspraxie, dysgraphie).
EAC	: Enseignement des Arts et de la Culture.
EBEP	: Élève à Besoins Éducatifs Particuliers.
EMAS	: Équipe Mobile à l'Appui à la Scolarisation.

EPE	: Équipe Pluridisciplinaire d'Évaluation.
EPS	: Éducation Physique et Sportive.
ERCAE	: Équipe de Recherche Contextes et Acteurs de l'Éducation.
ERSEH	: Enseignant Référent à la Scolarisation des Élèves en situation de Handicap.
ERUN	:: Enseignant Référent pour les Usages Numériques.
ESAT	: Établissement et Service d'Aide par le Travail.
ES-ADP	: Enseignant Spécialisé A Dominante Pédagogique.
ES-ADR	: Enseignant Spécialisé A Dominante Relationnelle.
ESS	: Équipe de Suivi et de Scolarisation.
FCPE	: Fédération des Conseils des Parents d'Élèves.
GEVA-SCO	: Guide d'Évaluation des besoins de compensation en matière de Scolarisation.
GS	: Classe accueillant des élèves de Grande Section.
IEN	: Inspecteur de l'Éducation Nationale.
IEN-ASH	: Inspecteur de l'Éducation Nationale chargé de l'Adaptation Scolaire des élèves en situation de Handicap.
IEN-CCPD	: Inspecteur de l'Éducation Nationale Chargé d'une Circonscription du Premier Degré.
IEM	: Institut d'Éducation Motrice.
IES	: Institut d'Éducation Sensoriel.
IME	: Institut Médico Éducatif.
INSPÉ	: Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation.
IP	: Information Préoccupante.
IPS	: Instance Pluridisciplinaire Spécialisée.
ITEP	: Institut Thérapeutique Éducatif et Pédagogique.
ITS	: Institut des Travailleurs Sociaux.
IRTS	: Institut Régional des Travailleurs Sociaux.
LPI	: Livret Parcours Inclusif.
LSU	: Livret Scolaire Unique.
Master MSI	: Master des Métiers de la Scolarisation Inclusive.
Master PIF	: Master des Pratiques en Ingénierie et Formation.
MDA	: Maison Départementale de l'Autonomie.

MDPH	:	Maison Départementale des Personnes Handicapées.
MEEF	:	Métiers de l'Enseignement de l'Éducation de la Formation.
MFR	:	Maison de Formation Rurale.
MPA	:	Matériel Pédagogique Adapté.
PAF	:	Plan Académique de Formation.
PAI	:	Projet d'Accueil Individualisé.
PAP	:	Plan d'Accompagnement Personnalisé.
PAOA	:	Programmation Adaptée des Objectifs d'Apprentissage.
PAS	:	Pôle d'Appui à la Scolarité.
PCO	:	Plateforme de Coordination et d'Orientation.
PEEP	:	Fédération des parents d'Élèves de l'Enseignement Public.
PEMF	:	Professeur des Écoles Maître Formateur.
PERDIR	:	Personnel de Direction.
PHARE	:	Programme de Lutte contre le Harcèlement à l'École.
PIA	:	Projet Individuel d'Accompagnement.
PIAL	:	Pôle Inclusif d'Accompagnement Localisé.
PIF	:	Pratiques et Ingénierie de la Formation.
PMI	:	Protection Maternelle et Infantile.
PPCR	:	Parcours Professionnels, Carrières et Rémunérations.
PPI	:	Projet Personnalisé Individualisé.
PPMS	:	Plan Particulier de Mise en Sûreté.
PPRE	:	Programme Personnalisé de Réussite Éducative.
PRTSA	:	Personnel Ressource pour les Troubles du Spectre Autistique.
PPS	:	Projet Personnalisé de Scolarisation.
PS	:	Classe accueillant des élèves de Petite Section.
PSYEN	:	Psychologue de l'Éducation Nationale.
RAEP	:	Reconnaissance des Acquis d'Expérience Professionnelle.
RASED	::	Réseau d'Aides pour la Scolarisation des Élèves en Difficulté .
REP	:	Réseau d'Éducation Prioritaire.
REP+	:	Réseau d'Éducation Prioritaire renforcé.
RGPD	:	Règlement Général sur la Protection des Données.
RQTH	:	Reconnaissance Qualité Travailleur Handicapé.

RSA	:	Revenu de Solidarité Active.
SAMSAH	:	Service d'Accompagnement Médico-Social pour Adultes Handicapés.
SAPAD	:	Service d'Aide Pédagogique À Domicile.
SEI	:	Service de l'École Inclusive.
T1	::	Professeur des écoles en Post Titularisation pour la 1 ^{ère} année.
T2	:	Professeur des écoles en Post Titularisation pour la 2 ^{nde} année.
TAIA	:	Trouble Autistique et Intelligence Artificielle.
TC	:	Trouble des Conduites.
TDA/H	:	Trouble du Déficit de l'Attention avec Hyperactivité.
TEDI	:	Travailler Ensemble à Distance et en Interaction.
TER	:	Territoire Éducatif Rural.
TND	:	Troubles Neuro Développementaux.
TPS	:	Toute Petite Section.
TOP	:	Trouble Oppositionnel avec Provocation.
TRS	:	Titulaire Remplaçant de Secteur.
TSA	:	Trouble du Spectre Autistique.
UEE	:	Unité d'Enseignement Externalisé.
UEMA	:	Unité Maternelle pour l'Autisme.
ULIS	:	Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire.

Liste des photographies

Photographie 1 : tapis du regroupement, classe des élèves de TPS, PS et MS	58
Photographie 2 : cercle du regroupement, classe des élèves de PS et GS	58
Photographie 3 : lieu de regroupement, classe des élèves de GS et CP	58
Photographie 4 : chevalet, classe des élèves de TPS, PS et MS	60
Photographie 5 : chevalet, classe des élèves de PS et GS	60
Photographie 6 : tables réservées au graphisme et à l'écriture, classe des élèves de GS et CP	60
Photographie 7 : fleur d'activités sur le thème de la neige. Classe des élèves de PS/GS	61
Photographie 8 : séance de SVT. Un phasme dessiné au sol. Classe de GS/CP	61
Photographie 9 : coin poupée et cuisine. Classe des élèves de TPS, PS et MS	62
Photographie 10 : coin marchande. Classe des élèves de PS et GS	62
Photographie 11 : espace scénario bijoutier du roi et de la reine. Classe des élèves de GS/CP	62
Photographie 12 : coin voiture.	63
Photographie 13 : coin construction. Classe des élèves de TPS, PS et MS	63
Photographie 14 : salle de sieste pour les élèves de TPS, PS et MS	64
Photographie 15 : tipi pour le repos ou s'isoler. Classe des élèves de GS et CP	64
Photographie 16 : vestiaire. Classe des élèves de TPS, PS et MS	65
Photographie 17 : vestiaire. Classe des élèves de PS et GS	65
Photographie 18 : atelier d'activités pour un groupe d'élèves de GS et CP	65
Photographie 19 : tableau des rituels. Classe des élèves de TPS, PS et MS	67
Photographie 20 : tableau des rituels. Classe des élèves de PS et GS	67
Photographie 21 : tableau des rituels. Classe des élèves de GS et CP	67
Photographie 22 : nouvel espace de lecture dans le hall (vue 1)	255
Photographie 23 : nouvel espace lecture dans le hall (vue 2)	255

Liste des tableaux

Tableau 1 : IPS moyen des élèves de CM2	83
Tableau 2 : revenu médian	84
Tableau 3 : milieu social des élèves de CM2	84
Tableau 4 : évolution des effectifs de l'école	85
Tableau 5 : E/C pour le niveau préélémentaire	86
Tableau 6 : E/C pour le niveau élémentaire	87
Tableau 7 : part d'élèves dans une classe à niveaux multiples	88
Tableau 8 : pourcentage de filles	88
Tableau 9 : pourcentage d'élèves n'habitant pas la commune	89
Tableau 10 : âge des enseignantes selon 3 classes	89
Tableau 11: âge moyen des enseignantes	89
Tableau 12 : ancienneté moyennes des enseignantes dans l'école	90

Liste des graphiques

Graphique 1 : IPS moyen des élèves de CM2	83
Graphique 2 : effectifs élèves (y compris ULIS)	85
Graphique 3: effectifs de l'école privé	85
Graphique 4 : E/C pour le niveau pré-élémentaire	86
Graphique 5: E/C pour le niveau élémentaire	87
Graphique 6 : part d'élèves dans une classe à niveaux multiples	88

Liste des figures

Figure 1 : triangle pédagogique de Jean Houssaye	78
Figure 2 : « les composantes de l'acte pédagogique »	79
Figure 3 : relation pédagogique selon Barbara Vérité	93
Figure 4 : schéma en trois moments du fonctionnement d'une règle selon Jean-Claude Sallaberry	93
Figure 5 : Plateau de « Jeu du Phénix »	149
Figure 6 : « Flux Temporel », colonne HCD	150
Figure 7 : « Flux Temporel », colonne AEI	150
Figure 8 : « Flux Temporel », colonne FGB	150
Figure 9 : « Flux Spatial », ligne HAF	151
Figure 10 : « Flux Spatial », ligne CEG	151
Figure 11 : « Flux Spatial », ligne DIB	151
Figure 12 : les 9 « Dimensions » du « Jeu du Phénix »	152
Figure 13 : positionnement des cartes du « Jeu du Phénix »	154
Figure 14 : carte de « L'Enfant » à l'endroit	155
Figure 15 : carte de « L'Enfant » à l'envers	155
Figure 16 : carte du « Phénix »	155
Figure 17 : carte du « Voyage »	156
Figure 18 : les différents « Continuums » ou tirages de la « Lumière »	157
Figure 19 : explicitation des 9 « Dimensions »	159
Figure 20 : schéma de Recherche-Action d'après Kemmis et Mc Targett (repris par MacIsaac, 1996)	169
Figure 21 : les dimensions spatio-temporelles du plateau de jeu	192
Figure 22: allégories du « Tarot de Marseille »	250
Figure 23: Flamme « L'Élixir Fou »	252
Figure 24: Flamme « La Montagne »	252
Figure 25 : Flamme « Le Masque »	254
Figure 26 : Flamme « L'Étreinte »	256
Figure 27 : « Le Labyrinthe »	257

Introduction générale

Cette recherche doctorale s'inscrit dans une actualité institutionnelle majeure de l'Éducation nationale : « l'Acte II » de l'école inclusive. Le 26 avril 2023, la Conférence Nationale du Handicap (CNH) officialise ce nouveau volet, en annonçant un ensemble de mesures destinées à renforcer l'inclusion scolaire. Ce second acte vise notamment à améliorer l'évaluation des besoins des élèves en situation de handicap en matière d'orientation et d'accompagnement, à développer les dispositifs d'inclusion scolaire sur l'ensemble du territoire, et à favoriser le rapprochement entre les structures médico-sociales et les établissements scolaires.

Ce travail s'inscrit également dans une évolution sémantique et conceptuelle : la notion d'inclusion scolaire qui a progressivement remplacé celle d'intégration scolaire. Le terme d'intégration apparaît en France avec la loi du 30 juin 1975¹, qui affirme les droits fondamentaux des personnes handicapées, dont celui d'accéder à une scolarité en milieu ordinaire, au sein de leur établissement de secteur. Les circulaires du 29 janvier 1982 et 29 janvier 1983² précisent les modalités d'application de cette loi, en insistant principalement sur l'accessibilité physique des bâtiments scolaires (salles de classes, cour de récréation, restauration, etc.). Cependant, cette approche reste conditionnelle et n'implique pas nécessairement un accueil effectif des élèves en situation de handicap : l'élève doit s'adapter à son environnement scolaire, et non l'inverse. Ainsi, les élèves porteurs de déficiences sensorielles ou motrices, dont les besoins peuvent être partiellement compensés par des aménagements matériels (comme un micro-ordinateur), sont les plus représentatifs. Le terme d'inclusion scolaire est officialisé par la loi du 8 juillet 2013³ qui concrétise les orientations fixées par la loi fondatrice du 11 février 2005⁴. Il est définitivement entériné par la loi du 22 janvier 2019⁵, qui rend obligatoire l'accueil des enfants en situation de handicap dans les classes ordinaires de leur établissement de secteur. Cette évolution sémantique reflète un véritable changement de paradigme social (Bouquet, 2015) : là où l'intégration scolaire exigeait que l'élève en situation de handicap s'adapte à son environnement pédagogique, en bénéficiant

¹ Loi n°75-534 du 30 juin 1975 d'orientation en faveur des personnes handicapées, 1975.

² Circulaire n°82-2 et n°82-048 du 29 janvier 1982 pour la mise en œuvre d'une politique d'intégration en faveur des enfants et adolescents handicapés". Abrogée par la circulaire n°2009-185 du 7 décembre 2009, 1982 ; Circulaire n°83-4 et n°82-082 du 29 janvier 1983 pour la mise en place d'actions de soutien et de soins spécialisés en vue de l'intégration dans des établissements scolaires ordinaires des enfants et adolescents handicapés, ou en difficulté en raison d'une maladie, de troubles de la personnalité ou de troubles graves du comportement. Abrogée par la circulaire n° 2006-113 du 26 juillet 2006, 1983.

³ Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, 2013.

⁴ Loi n°2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, 2005.

⁵ Loi n°2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance, 2019.

éventuellement de compensations matérielles et pédagogiques, l'inclusion scolaire propose une refonte globale du système éducatif. L'enseignante mobilise une pédagogie différenciée, nécessitant une adaptation de sa pratique professionnelle, pour inclure les élèves présentant des besoins éducatifs particuliers au sein de sa classe.

C'est dans ce contexte que ma recherche doctorale débute avec une enquête de terrain et la réalisation de 22 entretiens exploratoires auprès de professionnelles de santé, du secteur médico-social, des enseignantes et des parents. Chaque entretien est mené avec la même question de départ : en tant que parent ou en tant que praticienne, comment ou que faites-vous pour permettre l'intégration de l'enfant présentant des besoins spécifiques ? Cette question volontairement large a pour objectif de laisser la parole aux interviewées pour appréhender leur façon de travailler, leur approche thérapeutique ou pédagogique et pour les parents, d'appréhender leur quotidien, leur vécu. Par cette revue de terrain, il s'agit de prendre une photographie à un temps donné, sans problématique ou question de recherche préalable. L'analyse de contenu du corpus d'entretiens (Bardin, 2013), laisse entrevoir que ces parents et ces professionnelles se retrouvent devant des enfants présentant des problématiques d'adaptation à leur environnement, des difficultés à intégrer les codes sociaux, à se déplacer, à se repérer dans l'espace et dans le temps, à entrer dans les apprentissages. Celles-ci s'expliquent par des corps d'enfants éprouvés par des problèmes physiques et psychiques. À titre d'exemple, en Institut Médico Éducatif (IME), les enfants présentent des handicaps moteurs et cognitifs qui limitent leur inclusion scolaire. Cet institut cherche avant tout à leur proposer une inclusion sociale à travers la fréquentation de la restauration scolaire et de la cour de récréation. Lorsque leur inclusion scolaire est possible, aucune compétence en termes d'apprentissage n'est attendue, seulement des compétences de statut d'élève sont exigées : savoir demander la parole ou savoir écouter au-delà de leurs troubles du langage, ou d'un handicap physique qui les empêcherait de lever le doigt et de demander cette prise de parole. Le Dispositif d'Accueil Médico Éducatif (DAME) accueille essentiellement des enfants présentant des troubles neurodéveloppementaux excluant toute scolarisation en milieu ordinaire compte tenu du degré de ceux-ci. Il peut s'agir d'un Trouble du Spectre de l'Autisme (TSA), d'un Trouble du Déficit de l'Attention avec ou sans Hyperactivité (TDA ou TDA/H). La scolarisation en DAME et en IME permet aux élèves de concilier enseignements disciplinaires, soins médicaux et socio-éducatifs, puisque les plateaux techniques, les soignantes et les travailleuses du secteur médico-social sont présentes sur le site. L'inclusion scolaire a pour objectif de permettre aux enfants

d'acquérir, avec les autres élèves de leur classe de référence, le langage et les fondamentaux en français et en mathématiques.

À l'école maternelle, les professeures des écoles se retrouvent aussi devant des élèves présentant des troubles du comportement comme l'explique Valérie :

« Après l'autre cas, l'autre élève, c'est un élève qui a de gros troubles du comportement et donc des troubles du comportement qui l'empêchent de rentrer dans les apprentissages, c'est-à-dire il est dans le " non ". Il se cache dès que je vais lui proposer une activité, on va dire dite de travail, d'apprentissage. Et donc il se cache, il refuse de travailler. Donc là aussi le maintien, après moi, je réfléchis beaucoup à ce que c'est bénéfique ou pas, ce n'est pas le maintenir pour le plaisir de le maintenir. ».

(ENT16, Vol. 2, Annexe 1.16, l. 135-142).

Face à ces troubles, les professionnelles de santé, du milieu médico-social et les parents mettent tout en œuvre pour donner les clés à ces enfants pour qu'ils s'adaptent autrement à leur environnement. Ainsi Sylvie (ENT11, Vol. 2, Annexe 1.11, l. 76-83), pour préparer psychiquement sa fille — porteuse du Trouble du Spectre de l'Autisme (TSA) — à ce qui va suivre, signifie systématiquement l'action à venir par un objet. Par exemple, à l'heure du bain, elle lui montre un gant de toilette et du savon. C'est le signe pour cette enfant d'aller se laver. Cela lui évite d'éprouver un sentiment de panique de se retrouver dans une baignoire remplie d'eau. Même chose pour Nadine (ENT8, Vol. 2, Annexe 1.8, l. 212-226) qui prépare en amont tout changement à venir pour son fils porteur lui aussi du TSA. Laurie, ostéopathe, s'inscrit dans la même démarche :

« Et il y a beaucoup de personnes autistes ou des patients qui ont des handicaps neuro sévères, qui ont parfois beaucoup de difficultés à conceptualiser la notion du temps. "Je vais te toucher cinq minutes" ou "je vais te toucher dix secondes", etc., c'est beaucoup trop flou. Alors que quand on va indiquer un début et une fin qui est visuellement compréhensible, ça peut être un *timer*, ça peut être du comptage, ça peut être pleins de choses, un minuteur, etc., ça leur permet de généraliser. En général, pour ces patients-là, hypersensibles, je vais leur montrer visuellement que ça [en montrant la paume de sa main] ça va arriver ici. Et j'explique toujours ce que je fais : "je vais toucher", "je vais enlever", "la table, elle monte", "la table, elle descend". Et en même temps, je vais leur donner cette notion de confiance dans le comptage en disant : "je compte jusqu'à 10, et à 10 on enlève". Et donc, ça permet de donner cet appui superficiel d'abord, et ensuite un peu plus profond, plus facile. ».

(ENT21, Vol. 2, Annexe 1.21, l. 24-38).

Les enseignantes n'échappent pas à cette règle et adaptent leurs outils pédagogiques aux enfants à besoins éducatifs particuliers. Ces praticiennes s'inscrivent dans une action singulière à l'image de Laura, enseignante en école maternelle publique, qui a créé avec sa collègue « une classe innovante ». Avec l'avis favorable du corps d'inspection, elles ont fusionné leurs classes en un seul espace, unique lieu d'enseignement, incluant des ateliers qui répondent aux besoins spécifiques des élèves :

« L’inspectrice était au courant parce que juste avant le Covid, on en lui avait parlé. Elle était déjà très motivée par le projet parce qu’il y a une inspectrice qui s’appelle Claudie Méjean qui a écrit un livre sur les aménagements des espaces, et qui essaie de montrer qu’en ouvrant les classes et en partageant le matériel, en partageant l’espace, les enfants ont plus d’espace. Donc on leur laisse plus de liberté pour leurs besoins émotionnels, pour leurs besoins d’apprentissage puisqu’on va avoir toutes les activités qui sont rangées de la petite section on va dire à la grande section et chacun évolue, il y a le cadre et puis ils évoluent tranquillement. ».

(ENT19, Vol. 2, Annexe 1.19, l. 105-113).

Inspirée par le travail de Claudie Faucon Méjean (Faucon Méjean, Liverato, & Ancely, 2020 ; Faucon Méjean, Liverato, Ancely, et al., 2020a, 2020b) sur l’aménagement des espaces, Laura a repensé le fonctionnement de sa classe en cycle, sans distinction de niveau d’enseignement, pour accroître l’autonomie des enfants, la coopération entre les plus grands et les plus petits, les élèves plus avancés dans les apprentissages accompagnant ceux qui sont en difficulté.

In fine, ces professionnelles et parents font unanimement état de la nécessité d’être créatifs pour pouvoir adapter leurs outils de travail ou leur quotidien familial aux besoins de l’enfant. Cette créativité passe par leur propre subjectivité, c’est-à-dire la façon dont ils vont appréhender leurs difficultés et la façon dont ils pensent pouvoir agir en conséquence, comme me l’explique Anna, enseignante en maternelle :

« Par exemple, tu vois, des petits outils. Moi, j’avais, je voulais lui faire plaisir. Il voulait découper en même temps que les copains. Voilà, sauf que moi, bien sûr, je n’avais que des ciseaux normaux et oui, je n’ai pas. Donc c’était pour ça que ça été par exemple, il avait besoin, ça pour, c’était un autre aussi qui avait un autre handicap. Je voyais bien qu’il avait envie d’apprendre à tenir son crayon, à faire des choses et Karine me dit, me parle d’outils plus spécifiques aux enfants handicapés qu’après je bricole moi, avec par exemple des règles, des caches pour lui faire des, elle m’avait dit : “ tiens tu peux essayer sans pour autant acheter le matos qui existe ”. Et je bricole des caches, des choses comme ça et ça leur permet de se faire plaisir, Les ciseaux, c’est elle, par exemple, qui me les avait prêtés. Effectivement, c’était des ciseaux un peu spéciaux et ça lui, ça permettait comme ça de, je me souviens il était trop content, il coupait, il coupait n’importe comment, mais il coupait, voilà, en même temps que ses copains. ».

(ENT.17, Vol. 2, Annexe 1.17, l. 109-122).

C’est en cela que je peux parler de *praxis* (Aristote, 1994, 2002) dans la mesure où l’action de ces actrices est porteuse de valeurs, leur intervention visant à l’autonomie de l’enfant, son émancipation, son adaptation au sein de son environnement familial, social et scolaire. Mais contrairement à la *poïesis*, orientée vers la production d’un bien matériel, la *praxis* est une activité dont la fin est l’action elle-même. Elle est guidée par des considérations éthiques, visant à réaliser le bien-vivre ou l’épanouissement moral de l’individu. La *praxis* est caractérisée par une démarche éthique où la raison pratique (*phronesis*) joue un rôle central, permettant de prendre des décisions morales justes dans des situations particulières. Dans le cadre de cette recherche, la *praxis* désigne le processus dans lequel s’inscrivent les enseignantes

afin de permettre l'inclusion dans leur classe, de l'enfant présentant des difficultés d'apprentissages en lien avec un handicap ou des troubles du comportement. La *praxis* ne se réduit pas à une simple activité didactique telle que le regroupement des élèves en classe maternelle. La *praxis* suppose une remise en question de l'intériorité de ces praticiennes, une capacité à remettre en question leurs savoirs institutionnels qui sous-tendent leur pratique professionnelle. La *praxis* renvoie à une dimension qui n'est pas immédiatement perceptible.

Au-delà de la singularité de leur approche thérapeutique et de l'accompagnement par les familles, la façon dont ces professionnelles et parents me parlent du corps de l'enfant l'est tout autant. À travers un vocabulaire qui leur est spécifique, leur *praxis* peut être mise en évidence :

L'orthophoniste s'exprime essentiellement autour des DYS (dysphasie, dysorthographe, dyscalculie, dyslexie, dyspraxie, etc.) et évoque les difficultés d'apprentissage de l'enfant autour de l'écriture, de la lecture et du langage. Cette praticienne propose différents outils de communication augmentatifs ou alternatifs afin d'alléger les problématiques de ses patients et l'aider à les contourner. Cette professionnelle a recours à un champ lexical significatif tel que « trouble sévère du langage oral », « porteur d'un syndrome génétique », « dyslexie », « dysphasie », « dysorthographe massive invalidante », « confusion de sens », « absence de repère dans le temps », « difficulté du geste graphique ».

La psychomotricienne accompagne l'enfant dans le développement de son acquisition motrice. Cette praticienne intervient pour améliorer la coordination motrice de l'enfant, libère les tensions du corps, aide ses patients à se repérer dans l'espace et dans le temps, à intégrer le geste pour permettre l'apprentissage de la lecture ou de l'écriture. Cette prise en charge se traduit par des parcours d'activité, des expériences variées, la répétition pour lui permettre de prendre conscience de son corps et l'appréhender. Le champ lexical particulier émerge du discours de cette thérapeute : « corps en mouvement », « s'orienter avec son corps », « le répertoire psychique et moteur », « le versant des connaissances du corps », « le versant émotionnel », « l'histoire corporelle ou familiale », « le schéma corporel », « les étapes de développement », « sensorialité », « coordination », « mobilité ».

La psychologue instaure un cadre et un espace thérapeutique, individuel ou groupal où elle déroule un *process* pour que l'enfant puisse s'y livrer et y dérouler sa pensée. Par son intervention, cette professionnelle cherche à réintroduire du mouvement dans la psyché de l'enfant souvent entravé par des difficultés relationnelles ou une agitation envahissante.

L'objectif thérapeutique est de favoriser un processus de subjectivation permettant à l'enfant de mieux se connaître sur le plan psychique, d'entrer en relation avec lui-même, et ainsi de s'ouvrir à des interactions plus harmonieuses avec les autres. Le discours de la psychologue met fortement l'accent sur la dimension affective et la dynamique psychique : « vie psychique », « agitation morbide ou mortifère », « mal être », « mouvement non contenu », « mouvement anarchique », « hyperactif », « passage à l'acte », « être en relation avec soi-même », « s'épanouir », « faire l'expérience de relations positives ».

L'ostéopathe cherche à restaurer une physiologie harmonieuse chez l'enfant à travers une approche mécanique du corps. Elle vise ainsi à réintroduire de la mobilité, du mouvement dans le corps, à « réinsuffler de la vie » dans ce corps qu'il a entre les mains. Sa pratique repose sur un rapport haptique avec ses patients, le toucher étant au cœur de sa pratique. Elle se montre particulièrement sensible aux enfants qui ne souhaitent pas être traités, notamment lorsque la consultation résulte d'une injonction parentale. L'enfant peut ressentir ce toucher comme une atteinte physique, une hyperstimulation sensorielle qui peut le conduire à un état d'agitation. Afin de le traiter, l'ostéopathe s'inscrit dans une démarche empathique où elle cherche à être cet enfant, à faire miroir avec lui, à mettre en place du transfert et du contre-transfert pour pouvoir le traiter. Cette thérapeute cherche à s'inscrire dans une posture neutre pour permettre le traitement. On repère chez cette praticienne les propos suivants : « vivant », « inexplicable mouvement de la vie », « mouvement lent », « état de nervosité », « agitation », « dysfonctionnement psychosomatique », « sensibilité au niveau mécanique », « cartilage », « eau », « os », « effet de l'apesanteur », « système nerveux », « plasticité cérébrale ».

L'infirmière évalue les difficultés de l'enfant, identifie d'éventuels troubles et prend en compte les besoins des parents. Elle veille à employer un langage accessible, évitant un vocabulaire trop technique, afin que les familles et les enseignantes puissent comprendre les enjeux liés à la situation de l'enfant. Cette posture vise à favoriser la communication tout en respectant le cadre du secret professionnel auquel elle est tenue. En effet, la soignante ne peut divulguer d'informations médicales, et elle prend soin de ne pas inquiéter les parents par l'usage de termes trop spécialisés, potentiellement anxiogènes. Dans son accompagnement, l'infirmière propose des outils adaptés et s'appuie sur les évaluations réalisées par d'autres professionnelles, notamment les rééducatrices, dans le cadre d'un programme de soins pluridisciplinaires. Le champ lexical mobilisé par cette professionnelle reflète son approche médicale : « pathologie », « évaluation médicale », « parcours de soins », « rééducateurs », « troubles

neurodéveloppementaux », « prise en charge », « référent soin », « milieu médical », « paramédical », « soins participatifs ».

L'éducatrice spécialisée s'attache à l'absence de structure sociale, psychologique et familiale des enfants. En collaboration avec l'école, elle accompagne à la fois l'équipe éducative et la famille dans l'appropriation d'outils qui pourront être utilisés au sein de la classe et dans le foyer. Elle mène également des actions de sensibilisation du handicap auprès des enseignantes et des élèves. Concernant le champ du corps, l'éducatrice maîtrise le vocabulaire spécifique employé par les thérapeutes, tels que la dyslexie, le TSA ou le TDA/H. Par ailleurs, elle utilise un lexique relatif à la situation émotionnelle des enfants, recourant à des expressions comme : « moments douloureux », « pleurs », « blocage » ou son vécu en lien avec ces problématiques comme « enfants pas très structurés », « absence de structure conventionnelle ».

L'Accompagnante de l'Enfant en Situation de Handicap (AESH), mandatée par la Maison Départementale de l'Autonomie (MDA), soutient l'enfant dans ses apprentissages en étroite collaboration avec l'enseignante. Son rôle n'est pas de faire à la place de l'enfant, mais de l'aider à développer son autonomie. Pour cela, l'AESH utilise des méthodes d'observation, d'abord passive puis active, afin d'adapter son accompagnement aux besoins spécifiques de l'enfant.

L'enseignante spécialisée exerçant dans des structures telle que l'IME, l'Institut Thérapeutique Éducatif et Psychologique (ITEP), ou dans des dispositifs comme le DAME ou l'Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire (ULIS), organise des temps d'inclusion en classe ordinaire. Ces temps visent à permettre aux élèves d'apprendre à « Devenir élève », à acquérir un « statut d'élève », l'inclusion étant avant tout sociale. L'enseignante spécialisée s'attache à développer chez l'enfant des compétences scolaires fondamentales indispensables à son autonomie au quotidien — lecture, écriture, calcul — tout en tenant compte de ses troubles qui constituent un frein aux apprentissages. Dans tous les cas, l'enseignante spécialisée s'appuie sur le désir de l'enfant, sur ses centres d'intérêts et ses capacités pour le faire apprendre. Par ailleurs, elle peut revêtir le rôle de personne-ressource pour détecter au sein de la classe ordinaire tout élève présentant des besoins spécifiques non encore repérés, et en accompagnant ses collègues dans la mise en place d'une prise en charge adaptée.

L'enseignante en classe ordinaire est souvent la première interlocutrice des parents d'un enfant en situation de handicap. Lorsqu'elle enseigne en maternelle, elle est généralement la première à repérer les troubles ou les besoins éducatifs particuliers de l'enfant. Son accompagnement est

essentiel pour des parents qui peuvent découvrir pour la première fois la réalité du handicap chez leur enfant. Elle joue un rôle clé dans l'orientation des familles vers les structures compétentes telles que la MDA ou le Centre d'Aide Médico Sociale et Psychologique (CAMSP).

Enfin, les parents, sont un peu tout cela à la fois, c'est-à-dire enseignants, éducateurs, thérapeutes auprès de leurs enfants, dans leur quotidien. Ils cherchent à appliquer les outils et conseils communiqués par les praticiennes. Ces parents apprennent aussi à lâcher prise pour que leur enfant respire et ne soit pas dans une compensation ou une adaptation continue. Le foyer constitue le lieu au sein duquel l'enfant peut s'exprimer plus librement, avec moins de contraintes. L'approche du corps passe souvent par une acceptation progressive des difficultés, la compréhension de certains blocages, ou d'un retard de développement. Cette compréhension leur permet ensuite d'ajuster le quotidien familial et de mieux accompagner l'enfant dans ses besoins spécifiques. Cette représentation du corps de leur enfant semble aussi influencée par le regard porté par les professionnelles et par les diagnostics ou observations formulées. Ils reprennent un vocabulaire alors issu du champ médical ou éducatif tels que « mutisme », « troubles du comportement », « enfant atypique » qui reflète les retours qu'ils reçoivent lors des bilans médicaux ou dans le cadre scolaire.

Cette enquête exploratoire met en évidence une prise en compte moins évidente du corps de l'enfant par l'équipe enseignante — que ce soit dans l'enseignement ordinaire ou spécialisé — en comparaison avec d'autres professionnelles telles que l'ostéopathe, la psychologue ou la psychomotricienne. Les enseignantes s'expriment en premier lieu sur le statut d'élève ou le « Devenir élève ». L'appréhension du corps de l'élève se regarde par le prisme du comportement de celui-ci en lien avec l'intellect et l'attitude scolaire. Dans ce cadre-là, le « Devenir élève » apparaît comme un cadre normatif dans lequel l'enfant doit entrer pour réussir. L'élève doit accepter les contraintes scolaires, intégrer les règles de vie en communauté, accepter la frustration de ne pas pouvoir faire tout ce qu'il veut quand il veut. C'est un corps que l'enseignante discipline. Ce contrôle du corps s'illustre dès la maternelle, notamment à travers la constitution de groupes identifiés par des couleurs (le groupe des « Bleus », des « Jaunes »), ou des noms d'animaux (le groupe des « Hirondelles », des « Moineaux ») voir par le niveau (« Les Petits », « Les Moyens ») comme m'en fait état Anna, enseignante (ENT17, Vol. 2, Annexe 1.17, l. 250-257). Cette contrainte sur le corps de l'enfant est encore plus prégnante à l'école élémentaire où l'élève doit rester assis, dans une situation frontale. Certes, certaines enseignantes — particulièrement en maternelle — permettent aux enfants de se lever entre les différents ateliers de la classe.

L'objectif de l'école est de rendre l'enfant autonome et de favoriser son intégration dans une institution qui, pour lui, fait société. Cette intégration s'opère dans et par le corps. Dans ce contexte, la prise en compte sensible du corps de l'enfant me semble à première vue rester éloignée des préoccupations du monde enseignant, qui cherche avant tout à ce que l'enfant acquière un « Devenir élève » tel qu'il est attendu par le Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture (SCCCC)⁶. Pour chaque domaine du socle, des objectifs de connaissances et de compétences sont fixés et déclinés dans les programmes d'enseignement. À la fin de chaque cycle, l'ensemble de ces savoirs sont évalués, et l'obtention du Diplôme National du Brevet (DNB) à l'issue du cycle 4 atteste la maîtrise du socle commun. Depuis la rentrée scolaire 2019, les attentes du SCCC sont présentes dès le cycle 1⁷ avec l'instauration de l'obligation scolaire à partir de 3 ans⁸. Même si le « Devenir élève » n'apparaît plus comme un domaine d'activité — car substitué par le domaine « Vivre ensemble » — il n'en reste pas moins que la dimension du « Devenir élève » apparaît dès le préambule du « programme d'enseignement de l'école maternelle »⁹ pour la rentrée scolaire 2021. Ainsi, le « Devenir élève » recouvre une dimension transversale aux cinq domaines d'activités du SCCC. Les enseignantes s'efforcent de répondre à cet objectif ministériel. L'enseignement en maternelle vise à préparer l'enfant à sa future vie de citoyen en lui apprenant à « Vivre ensemble » à travers des situations d'apprentissages partagées. L'objectif principal de ce socle est de garantir l'égalité des chances, ce qui implique pour l'enfant « la compréhension des attentes de l'institution et un juste positionnement »¹⁰. Le « Devenir élève » repose sur la capacité de l'enfant à réguler ses attitudes. Ces « comportements observables »¹¹ sont évaluables à partir d'indicateurs proposés par l'institution. Les enseignantes observent les élèves dans diverses situations afin de valider les compétences liées à ce processus. Viviane Bouysse illustre cette exigence en expliquant que :

« Être devenu élève en fin de GS, c'est être capable de travailler selon des consignes collectives, ce qui est déterminant pour l'entrée au CP. Avec les petits, il n'est pas anormal de reformuler la consigne en la personnalisant. Ceci doit disparaître progressivement. Des enfants ont parfaitement compris ce que

⁶ Décret n° 2015-372 du 31 mars 2015 relatif au socle commun de connaissance, de compétences et de culture, 2015.

⁷ Le cycle 1 fait référence au programme d'enseignement de l'école maternelle. Il s'agit du cycle des apprentissages premiers, qui couvre la petite, moyenne et grande section de maternelle.

⁸ Circulaire n°2019-087 du 28-05-2019 de la rentrée 2019, 2019.

⁹ Circulaire du 12-2-2021 relative à la formation professionnelle spécialisée et certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive, 2021.

¹⁰ « Devenir élève », conférence de Viviane Bouysse Inspectrice générale de l'Education nationale Haute Loire, 10 mars 2010. Notes de conférence prises par C. Charrier, IEN ASH LE PUY Centre et ASH, https://maternelle-42.enseigne.ac-lyon.fr/spip/IMG/pdf/devenir_eleve_MARS2010_VB_.pdf, consulté le 1^{er} mars 2023

¹¹ Eduscol, *Ressources maternelle Évaluer à l'école maternelle De l'observation instrumentée au carnet de suivi*, <https://eduscol.education.fr/document/5640/download?attachment>, consulté le 1^{er} mars 2023

l'enseignant a dit à l'ensemble de la classe mais ont besoin qu'il le leur redise à nous [les enseignantes]. On peut considérer que la compétence est acquise si elle est validée dans trois situations sur quatre.¹² ».

Ces temps d'observations ont été évoqués par les professionnelles interviewées lors de cette enquête exploratoire. Elles font état d'une première année de scolarisation comme étant une transition majeure. C'est durant cette période que les enfants apprennent progressivement à vivre en communauté et à participer collectivement à des temps d'apprentissages. Cette aptitude est évaluée sur les différents temps scolaires : en classe, pendant la récréation, à la cantine, etc.

Ensuite, lors de mon enquête, les praticiennes emploient indifféremment les termes de troubles et de handicap pour expliquer leurs situations professionnelles et parentales¹³. Cette porosité terminologique me conduit à mieux vouloir comprendre les représentations sous-jacentes. Étymologiquement, le mot handicap vient de la contraction anglaise *hand in cap*, signifiant « main dans le chapeau ». Historiquement, cette expression trouve son origine dans des jeux du XVI^e siècle où des objets de valeurs différentes étaient déposés dans un chapeau, le gain étant déterminé par le hasard. Ce terme est ensuite utilisé au XIX^e siècle dans les courses hippiques où les chances de concurrence des participants étaient égalisées par l'attribution d'un avantage ou un désavantage de temps, de distance ou de poids selon les caractéristiques des chevaux et des jockeys. Finalement ce terme entre dans notre langue et se généralise pour désigner une personne en état d'infériorité (Crété, 2007). Sur le plan juridique, la définition du handicap s'appuie sur plusieurs sources institutionnelles : la classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé¹⁴, le droit communautaire européen, la convention relative aux droits des personnes handicapées¹⁵ et la loi du 11 février 2005¹⁶. Ces textes marquent des avancées dans la reconnaissance des droits des personnes en situation de handicap, notamment en matière de droits et d'inclusion. Pour autant, la relation entre le handicap et l'école reste ambivalente en France : certaines perspectives convergent vers l'inclusion des enfants en situation de handicap en milieu ordinaire et d'autres prônent au contraire l'enseignement spécialisé. En effet, l'émergence de la notion d'inclusion scolaire en

¹² Op. cit. notes de conférence prises par C. Charrier, IEN ASH Le Puy Centre et ASH

¹³ L'Annexe 9 présente une triangulation sur la représentation du handicap par les actrices des différents terrains de recherche. Chacune s'exprime sur le handicap et se représente le de l'enfant en situation de handicap différemment selon leur place dans l'échiquier institutionnel. Cette analyse se réalise à l'appui des entretiens 1 à 41.

¹⁴ Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé, 2001.

¹⁵ Convention relative aux droits des personnes handicapées, 2006.

¹⁶ Loi n°2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, 2005.

lieu et place de celle d'intégration scolaire a engendré un débat sur les conditions de prise en charge de l'enfant en situation de handicap et son orientation scolaire (Plaisance et al., 2007). Entre les deux, se situe la pédagogie différenciée, qui se devrait être éclectique, pour une meilleure prise en compte des difficultés d'apprentissages de ces enfants (Goigoux, 2010). Cela affecte forcément les professionnalités enseignantes (Guirimand & Mazereau, 2016).

Les recherches en sciences humaines et sociales, quant à elles, abordent le handicap sous différents angles disciplinaires. Dans le champ éducatif, le handicap est souvent traité sous le prisme de l'éducation inclusive. Stiker (2013) souligne que la société tend à marginaliser les personnes handicapées, et que la compréhension du handicap dépend de l'organisation sociale et des normes en vigueur à un moment donné. Gardou (2012) estime que la situation de handicap se définit selon un environnement social construit qui s'avère être un milieu peuplé d'obstacles, de rigidités et d'exclusivités qui amplifie les conséquences d'une maladie, d'un trouble, d'une lésion ou d'un traumatisme. Ce milieu restreint les possibilités de la personne handicapée à prendre part à la vie réelle et d'y être acceptée. Cette question de la norme se pose dès la scolarisation des enfants à l'école maternelle. C'est une période essentielle dans le parcours éducatif pour leur socialisation primaire au-delà de la famille. L'acquisition d'un « Devenir élève », nécessaire pour leurs apprentissages, les conduisent à devenir « un être social » (Laxer, 2021). C'est au sein d'un microcosme social que l'élève apprend à répondre aux attentes des enseignantes, évolue dans ses interactions avec ses pairs tout en se pliant à la norme scolaire. Cet apprentissage du « métier d'élève » (Sirota, 1993) est déterminant pour sa réussite scolaire et sa préparation à sa future vie citoyenne. Ce défi est encore plus prononcé pour les enfants en situation de handicap pour qui, l'inclusion scolaire et leur entrée dans les apprentissages, nécessitent une adaptation à leur environnement.

C'est dans ce cadre que j'ai souhaité mieux analyser la représentation du handicap chez les actrices de l'école inclusive en lien avec les troubles rencontrés chez les élèves. Le fait de déterminer si une personne est en situation de handicap (ou non) passe obligatoirement par la reconnaissance de ladite situation par la Commission des Droits à l'Autonomie des Personnes en Situation de Handicap (CDAPH) de la MDA. Lors de mes entretiens ou échanges informels, les enseignantes n'emploient jamais le terme « inapproprié » ou « perturbateur » que je retrouve par contre systématiquement dans le discours des cadres de l'institution. Les professeures d'écoles emploient davantage les termes suivants : « c'est compliqué comme comportement », « c'est explosif », « c'est sportif », « un élève remuant », « des problèmes de comportement », un enfant « qui était effervescent dans la classe », « un comportement qui l'empêcherait de se

mettre dans les apprentissages », un élève ayant « un effet bouillonnant » sur le groupe classe. L'analyse de contenu catégorielle du corpus d'entretiens à partir de leur retranscription (Bardin, 2013) permet de rendre compte de la représentation du handicap selon le niveau d'intervention des actrices de l'école inclusive en lien avec la norme scolaire :

Le handicap dans le discours institutionnel

Ma démarche de recherche s'inspire de la théorie ancrée de Glaser & Strauss (1967), une méthode inductive visant à faire émerger des théories à partir des données de terrain. Il s'agit bien de profiter de mon ancrage dans le terrain, ici une DSDEN, et d'avoir recours à un enracinement méthodologique (Waetcher-Larrondo, 2005) qui s'appuie sur l'expérience professionnelle des actrices rencontrées pour pouvoir appréhender leur représentation du handicap.

Ainsi, lors d'un échange informel, en réponse à ma question : « à quel moment une équipe éducative est-elle déclenchée au sein de l'école ? », la coordonnatrice du dispositif ULIS de l'école où se réalise cette recherche me répond : « dès que l'enfant n'est plus dans la norme scolaire ». Cette réponse souligne le cadre normatif dans lequel se réalisent les apprentissages des enfants en classe et la détection du handicap à l'école. À travers l'analyse d'un corpus de 41 entretiens et 30 demi-journées d'observations participantes, j'explicité cette représentation du handicap en lien avec la norme scolaire. Durant ma première année d'observation au sein de l'école, un seul élève est reconnu comme porteur d'un handicap et bénéficie de l'aide d'une AESH. Pour d'autres élèves identifiés par les professeures des écoles comme ayant des problèmes de comportement, des Équipes de Suivi et Scolarisation (ESS) sont mises en place afin que des bilans cognitifs ou éducatifs soient réalisés par des professionnelles du secteur médico-social ou par des professionnelles de santé libérale. Les enseignantes spécialisées relevant du Réseau d'Aides Spécialisées des Élèves en Difficulté (RASED¹⁷) sont également sollicitées. Cette situation souligne l'un des dangers de l'école inclusive, celui de vouloir normaliser l'enfant en situation de handicap en exigeant qu'il s'adapte à la norme scolaire et qu'il se conforme au format de l'école (Gardou, 2006). Ce souci de normalisation se traduit à travers la nécessité de l'acquisition d'un « Devenir élève ». *In fine*, « l'individualité de l'enfant est effacée, voire niée par rapport au groupe [et il ne s'agit plus que de] décrire les écarts de comportement » (Baroux, 2006, p. 58) par rapport à la règle.

¹⁷ Ce réseau rassemble des enseignants spécialisés à dominante pédagogique (maître G) ou à dominante psychologique (maître E) et des psychologues scolaires afin d'accompagner les élèves présentant des difficultés ou troubles d'apprentissages.

Les perceptions des professionnelles et des parents

Lors de mes entretiens au sein de l'école, les actrices définissent généralement le handicap à partir des troubles comportementaux ou cognitifs manifestés par les enfants, qu'un diagnostic médical au titre du handicap ait été posé ou non. Les professeures des écoles détectent ces troubles à partir des écarts de comportements manifestés par les élèves par rapport à la norme scolaire, ces enfants ne répondant pas aux exigences du « métier d'élève » (Sirota, 1993) et bousculant ainsi « les relations sociales et scolaires » (Gasparini, 2021). Selon leur gravité, ces troubles affectent quotidiennement les apprentissages et la socialisation de ces enfants. Lors de ces mêmes entretiens, un discours qui se veut relativement psychologisant émane. Parents et enseignantes ont recours aux troubles DYS et neurodéveloppementaux lorsqu'il s'agit de décrire les difficultés rencontrées par l'enfant. Cependant, définir un trouble demeure complexe, les terminologies variant selon les approches médicale, psychosociale, institutionnelle ou pédagogique. La chercheuse Gasparini (2021) souligne que ces troubles sont souvent récurrents et graves chez les enfants de maternelle qu'ils soient ou non associés avec une pathologie identifiée. Ainsi, l'appréhension du handicap varie selon chaque individu au point d'aller jusqu'à susciter un sentiment de rejet. Chacun investit de l'affect derrière le handicap lorsqu'il s'y retrouve confronté. Suite à un entretien (ENT19, Vol.2, Annexe 1.19), je comprends qu'une enseignante, ayant elle-même un enfant handicapé, a développé une sensibilité et un investissement différent. Les professeures des écoles de mon terrain attendent souvent un bilan médical afin de mieux adapter leur enseignement aux besoins spécifiques des élèves. Certaines interviewées refusent de parler de troubles et préfèrent se concentrer sur les besoins spécifiques des élèves, estimant qu'on ne peut pas être spécialiste de ces troubles sans être médecin.

La représentation de la chercheuse dans cette dynamique

Il est essentiel de questionner ma propre représentation du handicap en ma qualité de tante d'un enfant autiste et de chercheuse en immersion sur mon terrain. Cette recherche doctorale autour des pratiques professionnelles enseignantes en lien avec le handicap, trouve sa source dans ma sphère familiale. En tant que tante d'un garçon diagnostiqué autiste dès l'âge de trois ans, j'ai suivi le combat de ma sœur pour obtenir une prise en charge adaptée de son fils par les structures médico-sociales et scolaires. A travers son récit, j'ai partagé sa souffrance et son désespoir devant des enseignantes qu'elle disait démunies devant les troubles comportementaux et d'apprentissage de mon neveu. Je l'ai soutenue et accompagnée tout au long de la scolarisation de son enfant en maternelle. À l'époque, je m'insurgeais contre ces professeures des écoles

incapables —selon ma sœur— de gérer ses difficultés, alors que son cas était reconnu comme particulièrement complexe (crises de colère, refus de manger à la cantine, bagarres, absence de langage, fugues et mise en danger fréquente). Je protestais contre l'exigence d'une scolarisation à mi-temps et je revendiquais une scolarisation obligatoire dès trois ans. Quatre ans plus tard, alors que j'intègre ma première année de doctorat et que le suivi médico-social et pédagogique de mon neveu est exemplaire, j'aborde mon terrain de recherche avec un esprit plus serein et apaisé.

Mes observations participantes servent à analyser ma propre représentation du handicap en tant que chercheuse à travers une démarche phénoménologique (Husserl, 1986 ; Merleau-Ponty, 1945) et au-delà de mon expérience personnelle. A partir d'un travail réflexif autour des pratiques professionnelles inclusives, je tente de partager mon propre regard sur le handicap. Ce travail exploratoire — autour de l'intégration dans et par le corps pour des enfants présentant des besoins éducatifs particuliers — m'a permis de dresser un premier état des lieux des pratiques professionnelles et du vécu des parents. Il m'a également permis de délimiter mon terrain d'étude, celui de la classe qui est mon unique lieu d'observation. En effet, cette recherche doctorale s'inscrit au cœur de la classe, avec pour objectif principal d'identifier et d'analyser les pratiques des enseignantes autour de l'inclusion scolaire. Elle vise également à faire émerger des propositions concrètes pour favoriser une meilleure prise en charge de l'enfant à besoins éducatifs particuliers, tout en améliorant leurs conditions de travail et en renforçant la collaboration entre les actrices concernées (enseignantes, équipes médico-social, familles, élèves, etc.). En se concentrant directement sur les pratiques professionnelles et leurs modalités de transformation, cette recherche-action-formation a pour ambition d'engager activement les professeures des écoles et autres professionnelles impliquées, dans une dynamique réflexive et évolutive fondée sur leur propre expérience et savoirs situés. Les participantes ne sont pas de simples objets d'étude. Elles sont les actrices du processus de recherche, en collaboration avec la chercheuse. Cette recherche a pour objectif de « doter tou[te]s les participant[e]s de la scène éducative [...] des moyens d'améliorer leurs pratiques grâce à leurs expériences éclairées et nourries des savoirs théoriques en cours. Toutes les participantes deviennent actrices consentantes du processus de recherche » (Catroux, 2002, p. 9).

In fine, cette recherche s'articule autour de la double exigence institutionnelle d'une « École pour tous » et de l'acquisition d'un « Devenir élève » afin de mettre en lumière les attentes et les contraintes pesant sur les différentes actrices impliquées dans cette recherche en croisant les dimensions pédagogiques, institutionnelles et relationnelles de l'inclusion scolaire.

Afin de préserver une souplesse méthodologique propre à la recherche-action, cette recherche s'articule autour d'une question centrale sans formulation préalable d'hypothèses : en quoi l'inclusion d'un enfant en situation de handicap en classe ordinaire exige-t-elle une approche créative prenant en compte les dimensions environnementales, perceptuelles et intimes des corps en présence ? À partir de cette question, deux axes de recherches émergent : un premier axe de recherche interroge la place du corps de l'élève en situation de handicap dans la classe, à la fois dans ses dimensions psychiques (dimension thérapeutique, existentielle, relationnelle...) et physiologiques (besoins biologiques, troubles corporels) ; un second axe de réflexion adopte une approche systémique, en analysant la prise en charge de l'enfant en situation de handicap, à travers les actions conjointes des intervenantes des structures médico-sociales, des thérapeutes, des rééducatrices, des professeurs des écoles et des familles.

Cette revue de terrain nécessite d'être complétée par une revue de littérature que j'ai choisi d'intégrer de manière progressive et contextualisée dans le corps de la thèse. Ainsi, plutôt que de constituer un chapitre unique et séparé, la revue de littérature est rédigée en introduction de chaque partie en fonction des axes thématiques abordés. Ce choix vise à articuler plus finement les apports théoriques avec les données issues du terrain.

Dans une première partie, j'étudierai comment la préconisation institutionnelle de l'acquisition d'un « Devenir élève » met à l'épreuve le corps de l'enfant en situation de handicap à l'école. À partir de cette enquête exploratoire et d'une analyse croisée du terrain de recherche avec des apports théoriques, je montrerai comment le « Devenir élève » s'inscrit dans les différentes dimensions environnementales de l'école — institutionnelle, familiale, pédagogique et intime.

Dans une deuxième partie, je reviendrai sur la construction progressive de cette posture de recherche, à la fois phénoménologique et ancrée dans une approche située. Cette posture m'a amené à utiliser un tarot philosophique¹⁸, mobilisé comme outil de bricolage méthodologique à visée à la fois épistémique et transformative.

Dans une troisième partie, j'analyserai le dispositif réflexif mis en place au sein de l'école. J'interrogerai ici les effets de cet outil auprès des enseignantes en lien avec la place singulière occupée par la chercheuse dans ce processus.

¹⁸ « Le Jeu du Phénix » crée 2011 par le philosophe Vincent Cespedes.

Dans une quatrième partie, je proposerai une analyse approfondie des données issues des séances de jeu, afin d'évaluer ce que permet effectivement « Le Jeu du Phénix » en tant que dispositif réflexif.

Dans une cinquième partie, je chercherai à dépasser les limites d'une étude de cas pour élaborer une conceptualisation plus générale du dispositif. Il s'agira de dégager les conditions et les principes structurants en vue d'une modélisation transposable à d'autres contextes éducatifs.

Partie I - L'acquisition du « Devenir élève », une préconisation institutionnelle contraignante pour le corps de l'enfant.

Cette première partie s'ouvre sur une revue de littérature qui interroge la place du corps de l'élève en contexte scolaire à la lumière des recherches en sciences de l'éducation. Elle met en perspective ce questionnement avec le concept de « Devenir élève », en précisant les enjeux, notamment du point de vue de l'inclusion scolaire. Cette revue explore également la relation pédagogique, envisagée comme influencée par des environnements familiaux, sociaux et institutionnels. Trois chapitres viennent ensuite prolonger cette réflexion. Le premier chapitre vise à démontrer que le « Devenir élève », tel que préconisé par le ministère de l'Éducation nationale, constitue une condition essentielle de l'inclusion et des apprentissages pour les élèves y compris ceux en situation de handicap. Le second chapitre analyse comment cette posture s'acquiert à travers l'organisation spatiale et temporelle de la classe, pensée et mise en œuvre par chaque enseignante. Enfin le troisième chapitre analyse la relation pédagogique entre l'élève et l'enseignante, une relation inscrite dans un triple environnement — institutionnel, familial et scolaire en lien avec l'intimité de l'enseignante — qui influence les pratiques enseignantes.

Introduction de la première partie : cadre conceptuel et théorique

Dumonteil (2024) interroge le rôle du corps comme la clé du bien-être pour des enfants autistes scolarisés en milieu ordinaire. Dès le début de ma recherche, j'ai également envisagé le corps de l'enfant en situation de handicap comme un élément central de son inclusion scolaire, à condition qu'il soit appréhendé différemment. À partir d'entretiens biographiques menés auprès d'enseignants autistes, Dumonteil met en lumière le vécu de ces élèves devenus enseignants. Leur inclusion s'est souvent faite au prix d'un corps éprouvé par un mal-être lié à un environnement inadapté à leurs besoins spécifiques. Ainsi, le corps de l'élève est contraint par l'aménagement physique de l'espace et par la relation pédagogique qui s'y déroule. L'espace scolaire est standardisé, en raison des normes nationales héritées de la Révolution industrielle (Musset, 2012). Cette normalisation implique un enseignement centré sur l'enseignante qui gère sa classe selon cette organisation spatiale. La configuration de la salle de classe en mode autobus — en frontal, en rangée, les uns derrière les autres — assujettit les élèves à l'autorité (Gaussel, 2018). Loin d'être neutre, cette organisation spatiale façonne les interactions et impose une discipline corporelle aux élèves. Dès la maternelle, le corps est soumis à un régime de contrôle corporel jusqu'aux besoins physiologiques les plus élémentaires comme l'accès aux toilettes qui est ritualisé (Brody et al., 2023). L'institution scolaire repose encore largement sur

une dissociation entre le corps et l'esprit. L'intellect reste privilégié, peu de place étant laissé au corps sensible de l'élève (Sève, 2020). Son corps est discipliné pour se conformer aux exigences de la norme scolaire et accéder au savoir (Dizerbo, 2016 ; Garcia, 2000 ; Pujade-Renaud, 1983 ; Rouyer, 2014 ; Voléry, 2015). Cette disciplinarisation du corps s'inscrit dans un processus plus large de socialisation scolaire. L'historien et sociologue Vincent (1980) introduit la notion de « forme scolaire » pour définir ce mode de socialisation au sein de l'école primaire française. Il souligne le rôle central de la règle, qui précède même l'apprentissage du savoir : les élèves doivent d'abord intérioriser les règles constitutives de l'ordre scolaire (Vincent et al., 1994). Dans une perspective complémentaire, Vallet (2009) explore la socialisation à travers le corps sous un prisme genré. Il montre que, dans une classe de première économique et sociale, les élèves adaptent leurs comportements corporels en fonction des attentes sociales liées à leur sexe biologique. D'une manière plus générale, Darmon (2001, 2016) rappelle que le processus de socialisation s'opère à un niveau inconscient par l'incorporation de normes et conduites dès le plus jeune âge. L'école joue un rôle clé dans cette socialisation scolaire. Elle est souvent présentée comme un dispositif capable de compenser les inégalités socio-culturelles (Darmon, 2001). Cette construction se fait par le corps en développant un sentiment d'appartenance au groupe et par une participation à la vie de classe (Raveaud, 2006). L'école maternelle fait partie des lieux — avec les structures collectives de la petite enfance — où commencent à être identifiés les problèmes de décalage des comportements enfantins avec les normes scolaires (Gasparini, 2019). Dès cette étape, les enseignantes perçoivent la normalité ou l'anormalité des corps et des comportements selon l'acceptation et l'intériorisation ou non des normes scolaires par les élèves. Un enfant dont le corps est perçu comme indocile ou indiscipliné — marqué par le manque d'attention ou l'agitation — est considéré comme un élément perturbateur au bon fonctionnement de la classe (Boudlali & Zanna, 2023). Or, ces auteurs montrent que l'école, en limitant la mobilité du corps des élèves et l'expression de leurs émotions, peut paradoxalement engendrer les comportements perturbateurs tant redoutés. Du point de vue des enseignantes, l'espace scolaire constitue un outil didactique, influençant les interactions et les modalités de communication avec leurs élèves (Lermigeaux-Sarrade, 2018). L'émergence des classes dites flexibles ou innovantes, découvertes lors de mon enquête exploratoire, illustre l'impact de l'aménagement des espaces sur les processus pédagogiques. Ces dispositifs cherchent à prendre en compte le corps de l'élève et son bien-être en favorisant un confort corporel propice aux apprentissages (Tellier & Eschenauer, 2024). En maternelle, les pratiques pédagogiques s'appuient sur la structuration de l'espace et du temps pour réguler le comportement des élèves (Frouillou, 2011). De nombreuses

études s'intéressent aux espaces scolaires comme lieux d'apprentissage et de socialisation tout en s'appuyant sur l'architecture de ces espaces (Hardouin, 2020). En tant que géographe, Hardouin (2020) met en avant le rôle des outils numériques (tablette, tableau interactif notamment) en tant qu'appui à la différenciation pédagogique et à l'autonomisation des élèves. Lors d'entretiens avec des enseignantes et inspectrices de l'Éducation nationale, ces professionnelles soulignent le besoin d'espaces scolaires modulables et adaptés aux besoins spécifiques des élèves. Cependant, Hardouin (2020) insiste sur le fait que la réussite des élèves ne dépend pas uniquement de l'aménagement des espaces scolaires, mais aussi des pratiques pédagogiques mises en œuvre.

Concernant la relation pédagogique, celle-ci a été abordée dans la littérature selon différentes dimensions : cognitive, affective, sociale et éthique. Une revue sur ce sujet serait longue et complexe. En effet, la relation pédagogique implique une transmission des savoirs intégrant des dimensions émotionnelles, institutionnelles et des approches pédagogiques variées. Toutes les recherches actuelles mettent en évidence un système d'interactions complexes favorisant l'apprentissage, l'autonomie de l'enfant ou encore sa motivation. Dans le cadre de mon travail, je ne cherche pas à comprendre la nature de celle-ci, mais son ancrage dans mon terrain de recherche. La relation pédagogique ne peut être pensée indépendamment de l'influence des environnements familiaux, sociaux et institutionnels. De nombreuses études ont démontré que l'origine sociale de l'enfant joue un rôle déterminant dans son parcours scolaire (Bourdieu & Passeron, 1970). Le capital culturel familial influence la réussite scolaire (Bourdieu & Passeron, 1964), tout comme l'implication des parents dans le suivi éducatif. Le pédagogue Jeynes (2003, 2005) démontre qu'une implication parentale positive — dans le suivi des devoirs, une communication régulière avec les enseignantes, et des attentes élevées dans les résultats scolaires — améliore significativement les performances scolaires des enfants indépendamment de leur niveau socio-économique. Ce constat se pose de la même façon selon les styles éducatifs des parents (Kellerhalls et al., 1991), leur ambition scolaire pour leurs enfants (Poullaouec, 2019a, 2019b), ou encore la qualité des relations école-famille (Perrenoud, 1994 ; Perrenoud & Montandon, 1987).

Enfin, l'histoire éducative française et l'implication de l'État dans l'instruction scolaire démontrent l'impact de l'environnement institutionnel sur la forme scolaire. En effet, l'émergence de l'école républicaine (1880) a marqué l'institutionnalisation de l'enseignement, renforçant le rôle de l'administration centrale dans la structuration du système scolaire. À titre d'exemple, l'intervention de l'État se formalise à travers des réformes telles que le « plan

Langevin-Wallon »¹⁹ suite à la massification des effectifs élèves, ou encore la réforme du Collège Unique dite « loi Haby »²⁰ qui vise à unifier les filières du premier cycle du secondaire en un seul établissement commun à tous les élèves. Cependant, malgré une politique d'uniformisation des enseignements, des formes de ségrégation persistent en raison du contexte territorial et des pratiques culturelles des familles qui impactent la relation des familles avec l'école (Ben Ayed, 2009).

¹⁹ Élaboré entre 1946 et 1947 par une commission présidée successivement par Paul Langevin puis Henri Wallon, le Plan Langevin-Wallon, bien que jamais appliqué, demeure un texte fondateur de l'après-guerre. Inspiré par un humanisme de gauche, il visait à instaurer une école démocratique garantissant l'égalité des chances, avec un tronc commun culturel large, une orientation fondée sur les aptitudes, et une refonte profonde de la structure éducative, de la formation des maîtres à l'université.

URL : <https://www.universalis.fr/encyclopedie/plan-langevin-wallon/>, consulté le 21 juillet 2025.

²⁰ La loi Haby, du nom de René Haby, alors ministre de l'éducation nationale. Loi française promulguée le 11 juillet 1975.

Chapitre 1 - Le « Devenir élève », une condition d'inclusion et d'apprentissage pour l'enfant en situation de handicap

Ce chapitre vise à analyser les conditions dans lesquelles un enfant en situation de handicap peut accéder au « Devenir élève », concept central de l'institution scolaire, et de montrer en quoi cette acquisition est déterminante pour son inclusion et pour ses apprentissages. J'examinerai la manière dont le « Devenir élève » est conceptualisé dans les textes institutionnels et mis en œuvre dans les pratiques pédagogiques. Puis, j'interrogerai les effets de la norme scolaire sur le corps de l'enfant, pris entre les exigences d'apprentissage et les réalités de l'inclusion.

I. L'acquisition du « Devenir élève » : de la prescription institutionnelle à sa mise en œuvre en classe

L'élève doit acquérir une posture d'élève telle que le définissent les textes institutionnels de l'Éducation nationale. Ce processus de « Devenir élève » englobe différents champs d'acquisition enseignés par les professeures des écoles dès la maternelle.

1. Le « Devenir élève » dans les programmes scolaires de l'Éducation nationale

La lecture des différents textes réglementaires en vigueur permet d'appréhender les compétences attendues de l'enfant dans le cadre de l'acquisition d'un statut d'élève. Ci-dessous ce qu'il convient d'en retenir :

« Apprendre à vivre ensemble »

L'élève doit intégrer les règles de vie de classe, de civilité, les comprendre et les respecter à travers des situations vécues. Ces règles et les sanctions afférentes sont expliquées par l'enseignante. Les élèves apprennent l'usage de formules de politesse, à construire des valeurs communes, à intégrer les valeurs morales et laïques, à accepter le point de vue de son camarade de classe. Cela est enseigné progressivement durant le cycle de la maternelle de la Petite Section (PS) à la Grande Section (GS). Cette construction d'une attitude d'élève implique la compréhension du rôle de l'école, de sa fonction, la capacité à identifier les différents rôles des adultes tels que l'enseignante, l'Agent Territoriale Spécialisée de l'École Maternelle (ATSEM), la directrice d'école, les animatrices du périscolaire, les personnalités de restauration scolaire, etc.

« Apprendre à devenir autonome »

C'est savoir apprendre seul, savoir se tenir en classe et rester concentré sur sa tâche. L'autonomie est de deux ordres, d'une part organisationnelle d'un point de vue spatio-

temporelle dans l'activité de travail, et d'autre part affectif et relationnel en acceptant la séparation avec ses parents. Enfin, c'est développer une autonomie cognitive qui permet à l'élève d'entrer dans les apprentissages.

« Apprendre à apprendre »

L'élève prend conscience des différentes étapes à suivre lors d'un apprentissage afin d'atteindre le résultat attendu. Cela implique de savoir s'auto-évaluer sur le travail fourni pour progresser dans ses compétences scolaires. C'est aussi être en mesure de comprendre la consigne donnée par l'enseignante, de savoir la reformuler et l'appliquer. L'acquisition de ces compétences spécifiques dès la scolarisation de l'enfant à l'école maternelle renvoie au « métier d'élève » (Sirota, 1993) en lien avec la socialisation scolaire de l'enfant.

L'école est ce lieu qui offre un cadre d'apprentissage pour « apprendre à vivre et apprendre à apprendre » en collectif et en autonomie. Selon Laxer (2021), orthophoniste et chercheuse en sciences de l'éducation, l'école est ce lieu où confronté aux choix et aux désirs de ses camarades de classes, l'élève est encouragé à quitter une position égocentrée pour se préparer à sa future vie de citoyen . Selon elle, la socialisation scolaire, soit l'intégration de règles scolaires, ne s'opère pas automatiquement. Elle passe par un apprentissage au cours duquel des obstacles peuvent émerger et être un frein à ce passage du statut d'enfant à celui d'élève. Elle estime que cela exige de l'enfant de devenir un « être social » :

« Pour devenir un être social, un individu doit posséder tout un arsenal de compétences et être en capacité de les utiliser. Mais la société doit également lui offrir les outils permettant sa socialisation : il faut des personnes qui le comprennent et l'acceptent et des lieux accessibles et ouverts. Parfois on veut intégrer un jeune enfant dans une école pour le socialiser, mais il faut construire les compétences dont il aura besoin pour "aller à la rencontre" des autres enfants, les accepter, se faire accepter, les comprendre, se faire comprendre, afin d'interagir de façon positive avec eux et devenir un être social. Il lui faut comprendre et acquérir les rites et rituels. ».

(Laxer, 2021, p.329).

L'école fait société pour l'enfant puisque la socialisation, c'est « la façon dont la société forme et transforme les individus » (Darmon, 2001, p. 517). La socialisation primaire se déroule pendant l'enfance et est limitée aux instances de la famille et de l'école. Pour le sociologue Darmon (2016), lors de sa socialisation scolaire en première année de maternelle, l'enfant acquiert un statut d'élève à travers sa rencontre avec différentes agentes de socialisation telles que les professionnelles de l'enfance, les pédagogues, les professionnelles du secteur médico-social, les psychologues, etc. Cette socialisation scolaire débute précocement pour les enfants, dès l'âge de deux ou trois ans et vise à l'acquisition de savoirs formels ou informels (Darmon, 2016). Les socialisations familiale et scolaire sont fortement imbriquées et l'origine sociale

influe sur l'acquisition des savoirs par l'élève. Si l'enfant a reçu une base éducative solide au sein de sa famille, il aura su développer des compétences qu'il saura réinvestir à l'école (Darmon, 2001). L'environnement familial impacte immédiatement l'acquisition de ce statut d'élève. C'est un des éléments environnementaux que j'étudierai comme facteur influençant la relation pédagogique et plus précisément dans le troisième chapitre. Quant à la législation, elle précise que l'apprentissage du « Devenir élève » doit être adapté à l'enfant porteur d'un handicap pour permettre son inclusion scolaire :

« La formation dispensée dans les classes enfantines et les écoles maternelles favorise l'éveil de la personnalité des enfants, stimule leur développement sensoriel, moteur, cognitif et social, développe l'estime de soi et des autres et concourt à leur épanouissement affectif. Cette formation s'attache à développer chez chaque enfant l'envie et le plaisir d'apprendre afin de lui permettre progressivement de devenir élève. Elle est adaptée aux besoins des élèves en situation de handicap pour permettre leur scolarisation. Elle tend à prévenir des difficultés scolaires, à dépister les handicaps et à compenser les inégalités. La mission éducative de l'école maternelle comporte une première approche des outils de base de la connaissance, prépare les enfants aux apprentissages fondamentaux dispensés à l'école élémentaire et leur apprend les principes de la vie en société. ».

(Loi du 8 juillet 2013 ²¹)

Pourtant, mes observations et entretiens, me laissent penser que l'acquisition de ce statut d'élève est souvent compromise pour les enfants présentant des troubles du comportement qu'ils soient externalisés : TDA/H, Trouble des Conduites (TC), Trouble Oppositionnel par Provocation (TOP) ; ou internalisés : dépression, anxiété, etc.

Sirota (1993) compare le statut d'élève à un statut d'acteur impliquant d'apprendre à jouer un rôle conforme aux attentes institutionnelles. Il s'agit d'apprendre « les règles du jeu » pour « jouer le jeu » et donc « devenir capable [en classe] d'y tenir son rôle d'élève sans troubler l'ordre ni exiger une prise en charge particulière » (Sirota, 1993, p. 89). Cela mérite d'être questionné, car « le Devenir élève » ne fait pas forcément sens pour tous les enfants qui risquent de s'inscrire dans un conformisme par imitation comme j'ai pu en prendre conscience lors de mon entretien avec Valérie, enseignante d'une classe à double niveau d'élèves de PS et de GS :

- | | |
|---------|---|
| Barbara | « Et ce devenir élève pour l'enfant qui est en difficulté, c'est plus compliqué ou comment ça se met en place ? |
| Valérie | Ça va dépendre en fait de, où se situe la différence. On a des enfants qui vont, on a des enfants dont on a l'impression qu'ils sont devenus élèves par l'imitation. |
| Barbara | Ah, oui! |
| Valérie | Lui, il sait très bien se mettre en rang parce qu'il fait comme les autres. Il sait très bien quand est-ce qu'il faut passer aux toilettes, il sait très bien se mettre |

²¹ Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, 2013.

dans la file pour faire son jeu, ça ne veut pas dire qu'il a bien compris pourquoi il fallait faire ça. ».

(ENT 16, Vol. 2, Annexe 1.16, l. 380-387).

2. L'enseignement d'un statut d'élève par les professeures des écoles

Les enseignantes observent et guident l'enfant dans l'acquisition du « Devenir élève » à partir de leurs « comportements observables »²² prédéfinis par l'institution tels que la concentration, l'autonomie, la gestion des émotions, le respect des consignes sur différents temps de scolarisation. Lors d'un échange téléphonique avec l'une des professeures des écoles de maternelle impliquée dans cette recherche, à ma question : « quels sont, selon toi, les comportements observables auxquels je dois m'attacher lors de ma venue dans ta classe ? », Katrina m'indique les points suivants :

- ✓ Est-ce qu'ils sont capables de travailler en condition de « Devenir élève » ?
- ✓ Est-ce que les enfants sont agités dès leur arrivée le matin alors qu'ils sont censés être calmes ?
- ✓ Lors du regroupement sur le tapis en classe, est-ce qu'ils sont bien à l'écoute, disponibles ou bien distraits, à vouloir embêter un camarade ?
- ✓ Quels sont les élèves les plus calmes ? Quels sont les élèves les plus agités, ?
- ✓ Quelles sont les différences de comportement entre eux ?
- ✓ Est-ce que les enfants parlent fort ?
- ✓ Est-ce qu'ils s'énervent vite ?
- ✓ Est-ce que les enfants se mettent vite au travail et de façon autonome ?²³

Je comprends que l'intégration de ces règles de vie commune (en classe, à la récréation, à la cantine), de civilité (saluer, lever la main pour prendre la parole) et organisationnelle (ranger ses affaires dans son sac, sa trousse, etc.), impliquent aussi une régulation des émotions. Selon le Docteur Gueguen, pédiatre, « la régulation des émotions à l'école est l'un des éléments les plus importants dans la maîtrise des compétences émotionnelles » (2018, p. 76). Selon cette professionnelle, l'école maternelle est une étape clé pour l'acquisition de « compétences socio-émotionnelles, apprendre à parler des émotions, les comprendre et développer des comportements prosociaux » (Gueguen, 2018, p. 142) et devient

²² Eduscol, *Ressources maternelle Évaluer à l'école maternelle De l'observation instrumentée au carnet de suivi*, <https://eduscol.education.fr/document/5640/download?attachment>, consulté le 1^{er} mars 2023.

²³ Ces éléments factuels d'observation m'ont été communiqués par Katrina, enseignante de maternelle avec une classe d'élèves de TPS/PS et MS, lors d'une conversation téléphonique, le jeudi 16 novembre 2023, la veille de ma venue dans sa classe.

en conséquence une condition d'apprentissage pour l'enfant. En effet, parce qu'il sait réguler son comportement, l'enfant apprend à travailler avec ses camarades de classe, développe ainsi la coopération et ne s'exclut pas des tâches scolaires contrairement aux enfants colériques ou anxieux (Gueguen, 2018). Dans ces conditions, je me demande si l'enfant en situation de handicap peut apprendre à « Devenir élève » au-delà de ses troubles du comportement et donc apprendre tout simplement ? Une de mes enquêtées pose ce constat de la possibilité de l'échec scolaire pour tout élève, qu'il soit handicapé ou non, qui ne parvient pas à acquérir cette compétence (EN16, l. 433-454). Je vérifie ce point lors d'une observation en classe :

Je retrouve Katrina dans le couloir avec cinq élèves de CM2. Nous nous dirigeons vers sa salle de classe, où elle m'explique les différents ateliers de l'après-midi. À la demande de la maîtresse, les enfants se regroupent sur le tapis avec des smileys. Katrina leur explique le déroulement de l'après-midi. La séance commence par des phonèmes où les enfants doivent prononcer des noms d'animaux de deux syllabes à l'endroit et à l'envers tel que SER-PENT puis PENT-SER. Pour les élèves en difficulté, Katrina peut leur dire : « tu n'y arrives pas encore très bien, mais ça va venir ». Puis vient le moment de la lecture. Durant celui-ci, Luis, assis sur un coin du tapis n'écoute plus pendant de longues minutes et regarde des images sur le tableau. Des enfants participent beaucoup aux questions posées par Katrina à propos du livre qu'elle tient en main et des images qu'elle leur demande de décrire. D'autres enfants paraissent plus timides, ou moins à l'aise. Anaïs est très agitée, elle n'écoute pas, remue beaucoup et gêne le groupe au point que Katrina lui demande finalement d'aller s'asseoir un peu plus loin, sur une chaise, à l'écart du groupe. Katrina poursuit l'histoire aux enfants regroupés sur le tapis devant elle. Au bout de quelques minutes, Anaïs revient vers le groupe et s'assoit sur une chaise, puis se rapproche doucement de plus en plus vers la maîtresse. Katrina lui demande de se reculer et devant son agitation lui indique d'aller se reposer sur un matelas au fond de la salle de la classe. Katrina poursuit la lecture avant de passer à l'activité suivante : « Chut, je lis ». Katrina présente une série de livres, et chaque enfant prend celui qui l'intéresse pour aller le lire tranquillement sur un matelas. Après quelques minutes, Katrina éteint la lumière pour que les enfants se reposent.

Extrait de mon journal ethnographique.
Le mardi 23 janvier 2024.

Par sa difficulté à gérer son agitation, cette élève semble s'exclure d'elle-même de la séance. Ainsi, « être prêt à participer à l'école dépend non seulement de compétences académiques, telles que le niveau de vocabulaire et de langage, mais aussi des compétences sociales et émotionnelles qui permettent de suivre les indications données par l'enseignante, de travailler en groupe, de s'engager dans des activités et de contrôler ses impulsions » (Gueguen, 2018, p. 93).

Selon moi, cette conception normative du « Devenir élève » pose directement la question de la réussite scolaire. Pour l'élève porteur d'un handicap, cette socialisation, en plus d'être condition d'inclusion, est également condition d'apprentissage (Laxer, 2021). Les enfants ne sont pas égaux devant les apprentissages dont celui préalable de l'acquisition d'un « Devenir élève ». La socialisation scolaire est ce processus d'intégration des normes et des valeurs véritablement propres à l'école. Les savoirs en calcul, lecture, écriture semblent arriver après coup. Les enfants en situation de handicap peuvent se retrouver en décalage par rapport

à cette norme scolaire qui peut impliquer une inégalité des chances en termes de réussite scolaire. Je pourrais comparer cette situation à celle décrite par Bourdieu lorsqu'il théorise le concept d'*habitus* (1980). Parce que ces enfants ne parviennent pas à s'inscrire dans cet *habitus* prôné par l'institution scolaire, ils se retrouvent plus exposés à l'échec scolaire ou à un parcours moins performant. Selon cette perspective bourdieusienne (Bourdieu & Passeron, 1964), je peux poser le fait que l'origine sociale des enfants, leur cadre familial, donc leur capital social, familial et économique impliquerait une prise en charge inégale de leur handicap. Lors de mes échanges informels avec les enseignantes de mon terrain, je comprends que des familles ont cette capacité émotionnelle, intellectuelle et/ou économique de les inscrire rapidement voire automatiquement dans un parcours de soin qui influence favorablement leur orientation et suivi scolaire au-delà de leur handicap. D'autres enfants ne bénéficient pas de cette opportunité. En conséquence, j'en conclus que les enfants n'arrivent pas dans les mêmes conditions à l'école maternelle. De nouveau, cette question de l'environnement familial se pose. Je retrouve chez Canvel (2016), inspecteur général de l'Éducation nationale, cette question de l'activité du corps de l'élève comme condition et réussite de l'apprentissage en Éducation Physique et Sportive (EPS).

II. La contrainte de la norme scolaire sur le corps de l'enfant.

La norme scolaire s'impose à chaque enfant dès sa scolarisation à l'école maternelle. Dès le premier cycle de maternelle, le corps de l'enfant se trouve contraint. Or, l'élève est avant tout un sujet qui fait l'expérience corporelle de la classe, dont l'exigence de maîtrise de son corps apparaît comme une condition d'inclusion scolaire et d'apprentissage.

1. Derrière chaque élève, un enfant confronté à une expérience corporelle de la classe

L'acquisition des compétences et connaissances du SCCC « suppose de prendre en compte dans le processus d'apprentissage les vécus et les représentations des élèves, pour les mettre en perspective, enrichir et faire évoluer leur expérience du monde »²⁴. À la lecture de cette préconisation ministérielle, il m'apparaît nécessaire de resituer le fait qu'au-delà de l'acquisition d'une attitude d'élève par l'enfant à l'école, il y a avant tout un sujet. Meirieu parle « d'élève sujet » (2021). Selon ce chercheur et essayiste, il convient d'extraire l'élève du processus d'infantilisation dans lequel l'école tente de l'inscrire. Il faut éviter tout formatage pour impulser une démarche d'émancipation de l'enfant. « Par définition, un sujet est un tout,

²⁴ Décret n°2015-372 du 31 mars 2015 relatif au socle commun de connaissances, de compétences et de culture, 2015.

une unité, une intentionnalité qui se met en jeu entièrement dans chacun de ses actes ; on ne peut en isoler les composantes » (Meirieu, 2021, p. 1/9). C'est donc en tant qu'« élève sujet » que l'enfant devient capable de vivre dans le monde qui l'entoure sans pour autant en être le centre. Il prend sa place dans le groupe et s'y intègre tout en prenant conscience que chacun peut s'y exprimer, s'impliquer et prendre part à un projet collectif, car être élève c'est aussi accepter l'avis de l'autre, coopérer et adopter un comportement réflexif. J'en déduis que la relation pédagogique se construit au-delà du « Devenir élève », en relation avec un « élève sujet » et un corps d'enfant qui fait l'expérience de la salle de classe. « À partir de la conscience du corps vont se construire la conscience d'autrui, la conscience des objets, la conscience de l'environnement et, plus tard, la conscience de l'identité culturelle » (Laxer, 2021, p. 16). L'enfant, grâce à la mobilisation consciente de son corps, se confronte à son environnement, le comprend et apprend (Laxer, 2021). C'est bien pour cette raison qu'un enfant dyslexique aura une expérience de la lecture différente, voire douloureuse à travers son corps ; un enfant autiste, dont la conscience du corps est vaporeuse, s'intégrera plus difficilement au sein de la classe en raison d'un environnement qui l'impacte émotionnellement.

Je ne peux ignorer que le corps élève se met en expérience au sein de la classe en lien avec la *praxis* enseignante. Cette dernière adapte généralement son enseignement aux besoins de l'enfant en respectant son rythme de travail, par la mise en place de stratégies pour que l'élève puisse dépasser ses troubles des apprentissages. Cela passe par la collaboration et la coopération, et le fait que le travail donné est adapté à chaque enfant tout en gardant à l'esprit un objectif ou projet commun (Gueguen, 2018). Dès mes premières observations en classe, je constate que ces interrelations entre les enseignantes et leurs élèves sont d'ordre corporelles (Gaussel, 2018) :

La frustration

Nous retournons en classe, Katrina prépare les enfants pour la salle de motricité. Noa est dans le groupe constitué par l'enseignante. Celle-ci demande aux enfants de s'asseoir. Systématiquement durant cette séance, Noa cherche à prendre la place d'un enfant déjà assis. Beaucoup cèdent, mais quand ce n'est pas le cas, une bagarre se produit.

Puis Katrina réalise un premier exercice durant lequel un enfant installe deux séries de cerceaux vert et rouge en ligne, à gauche et deux cerceaux vert et rouge en ligne, à droite. Cinq objets sont posés dans les cerceaux verts. Il s'agit du même nombre d'objets colorés : un bâton cylindrique, un cône, un palet, un anneau et une cordelette. Deux équipes de cinq enfants s'assoient à la demande de Katrina devant chaque cercle. Le but de l'exercice est pour chaque enfant de saisir un objet dans le cercle vert pour le déposer dans le cercle rouge placé deux mètres plus loin. L'équipe gagne lorsque l'ensemble des objets a été transposé du cercle vert dans le cercle rouge.

Durant cet exercice, Noa veut saisir un palet de couleur, mais un autre enfant le saisit avant lui. Noa s'arrête, croise les bras contre son torse, boude puis pleure. Ce comportement dure quelques minutes, puis il repart dans le jeu. Katrina me regarde pour me signifier le comportement de Noa, très étonnée

de cette réaction. Elle m'expliquera plus tard qu'il n'avait jamais fait cela auparavant et qu'elle en est très surprise.

Extrait de mon journal ethnographique.
Le vendredi 17 novembre 2023.

Au même titre que les interactions sociales, ces interrelations professeure et élève passent par des émotions. « Nous sommes construits et guidés par nos joies, nos peurs, nos émotions. Elles façonnent notre mémoire » (Laxer, 2021, p. 131). L'enfant peut être traversé par des émotions telles que l'envie d'aller à l'école ou l'angoisse d'être séparé de ses parents. Un des freins à l'épanouissement de l'enfant au sein de l'école, est sa difficulté à gérer sa frustration en raison d'une éducation permissive (Laxer, 2021) qui semble difficilement compatible avec les attentes du « Devenir élève ». Pour autant, avec la coordonnatrice ULIS de l'école, nous nous accordons sur le fait que cette exigence du statut d'élève à l'égard d'un enfant présentant une frustration en lien avec un handicap, n'a pas le même enjeu qu'un enfant frustré parce que ce qui est possible à la maison ne l'est pas en classe. Les enseignantes du milieu ordinaire de mon terrain de recherche peuvent évoquer des caprices d'enfants alors qu'il s'agit finalement de troubles du comportement en lien avec une pathologie. Par exemple, l'expérience avec mon neveu me démontre que la frustration chez un enfant autiste est forte, et qu'elle symbolise des rigidités psychiques qu'il convient d'assouplir à l'appui d'un accompagnement médico-social et médical. Finalement, il est très complexe pour les professeures des écoles de maternelle de faire la distinction entre la frustration liée à une éducation permissive, et une frustration liée à un handicap.

La proxémie

Selon une approche psychosociologique, la proxémie, que l'on doit à l'anthropologue américain Hall, est l'analyse de la distance physique ou sociale entre les acteurs d'un même espace. Cette dimension spatiale joue dans nos relations sociales et impacte notre communication (Gomez et al., 2011, p. 14). À partir de cette étude de l'espace proxémique, Hall définit des règles de distances dans nos relations sociales qui nous mettent à l'aise ou mal à l'aise selon les différentes cultures (Fischer, 2020, p. 52) :

Dans l'atelier dirigé par Maude [enseignante pour les élèves de GS et CP], je retrouve Lindsay [une de ses élèves]. Elle a plus de difficultés que les autres élèves à réaliser la carte du père Noël qui sort de la cheminée. Je dois l'aider. À la fin de l'atelier, elle me prend la main et ne veut plus que je la quitte.

En fin de journée, durant le regroupement pour le calendrier de l'avent, et la chanson, Lindsay s'assoit à côté de moi, et me tiendra la main puis le bras jusqu'à la fin.

Au moment de quitter la classe, Lindsay veut monter sur mes genoux, ce que je refuse.

Extrait de mon journal ethnographique.
Le vendredi 1^{er} décembre 2023.

Cet exemple me montre comment cette élève s'inscrit dans une distance intime qui revêt une dimension affective au lieu de s'inscrire dans une distanciation sociale telle qu'on l'attend habituellement dans les rapports sociaux et en conséquence chez l'élève (Fischer, 2020, p. 311).

Les besoins physiologiques

Dès ma première observation participante dans une classe scolarisant des élèves de la Toute Petite Section (TPS) à la Moyenne Section (MS), je note des rituels à plusieurs moments clés de la journée : lors des regroupements en classe, avant et après les récréations, avant et après la restauration scolaire, avant et après la sieste :

À 08h40, Katrina sonne une clochette « les petits, c'est l'heure de se ranger dans la classe, c'est l'heure » et les élèves de MS viennent s'asseoir sur un tapis devant elle. Chacun prend place sur un rond représentant un smiley d'humeur différente, en rang d'oignon, par rangée de quatre élèves par quatre.

Une fois les élèves en place, les élèves de TPS et de PS rejoignent l'apprentie petite enfance et l'ATSEM, pour se rendre aux toilettes.

Durant ce temps, Katrina démarre une chanson et les enfants chantent à leur tour.

À 08h55, les élèves de MS sortent pour se rendre à leur tour aux toilettes, et laissent leurs places aux élèves de TPS. Ces allers et venues créent de l'agitation.

En récréation, Katrina m'explique que ce rituel de se rendre aux toilettes par groupe d'enfants se pose en début de l'année scolaire, mais qu'ensuite, les enfants se rendent aux toilettes seuls, sur autorisation de la maîtresse.

Extrait de mon journal ethnographique.
Le jeudi 09 novembre 2023.

J'en déduis que le processus de « Devenir élève » implique l'acquisition de « bonnes manières corporelles » (Lafay, 2017a ; Pujade-Renaud, 1983) et l'intégration des règles de vie de classe inculquées à travers des rituels qui exigent le contrôle et la maîtrise du corps. Par exemple, « l'école fabrique un élève dans son rapport aux toilettes par un processus de disciplinarisation des corps, en instituant dans un premier temps des rythmes corporels » (Brody et al., 2023, p. 43). Ce rituel, éminemment social, participe à intégrer corporellement les manières de faire et n'a d'existence que par et pour un collectif. Selon Garnier (2016), dès le plus jeune âge, vivre dans un collectif d'enfants, c'est apprendre à se plier à des rythmes plus ou moins rigoureux. Je partage ce point de vue selon lequel, au-delà de cette maîtrise de la continence, celle du corps dans sa globalité est attendue des enfants dès leur première année de maternelle.

2. Un corps d'enfant qui se retrouve en tension entre inclusion scolaire et apprentissage

Cette maîtrise du corps à l'égard de la norme scolaire représente une condition *sine qua non* des apprentissages qui privilégient l'esprit et le développement du langage (Brody et al., 2023 ; Sève, 2020). Les attentes en matière de comportement incluent ainsi une gestion rigoureuse de

soi-même, préalable nécessaire à tout apprentissage scolaire (Gueguen, 2018 ; Lafay, 2017a ; Sève, 2020) :

J'arrive au sein du dispositif ULIS. Je comprends que la récréation est à 11h00, donc dans 15 minutes. Je m'assois sur un bout du canapé destiné aux enfants. Maelle [la coordonnatrice ULIS] m'indique de m'asseoir à côté d'elle, sur la grande table. Je m'exécute, je sors mon cahier pour prendre des notes.

Deux ateliers de travail sont en cours, l'un mené individuellement par Alexandre [l'AESH] avec Zoé, une élève de CE2, l'autre conduit collectivement par Maelle avec l'ensemble des élèves. La porte reste ouverte durant le cours. Les enfants appellent Maelle « maîtresse » et Alexandre par son prénom. Alexandre fait lire un texte à Zoé. Elle est très hésitante dans sa lecture, gigote sur sa chaise et régulièrement regarde Alexandre pour qu'il lui indique le mot qu'elle ne parvient pas à lire. Durant la séance, Alexandre demande à Zoé de s'asseoir « le dos bien droit, sur le fond de sa chaise », car selon lui « c'est bien mieux, et c'est ainsi qu'on apprend à lire correctement.

Extrait de mon journal ethnographique.
Le jeudi 09 novembre 2023.

Ici, les attendus du « Devenir élève » se traduisent ainsi par la nécessité d'adopter une posture comme étant dite adaptée aux apprentissages. Avant même de pouvoir apprendre à lire et à écrire, il faut « savoir se tenir, se maîtriser, soi et son corps » (Lafay, 2017b, p. 11). Il est indéniable que l'apprentissage passe par le corps. Billeter dans son essai « Un paradigme » (2012), explique que par son activité, donc le corps, et plus précisément par le geste, l'individu intègre une connaissance :

« Observons un enfant qui tente pour la première fois de verser de l'eau dans un verre. [...], nous savons d'expérience comment, de la coordination des mouvements, à un certain moment naît un geste. Nous savons que cette naissance est un événement, un commencement. Elle est une source de plaisir et confère un pouvoir. J'ai désormais ce geste en moi et je le produirai à point nommé.

Qui "je" ? – le corps. » (Billeter, 2012, p. 15-16)

Malgré tout, le corps de l'enfant est indissociable de la pensée et des affects car :

« Ce que nous pensons agit sur notre corps et sur nos affects ; Ce que nous ressentons influence notre intellect et notre corps ; Ce que notre corps vit retentit sur notre intellect et sur ce que nous ressentons. ».

(Gueguen, 2018, p. 38).

Parce que l'école axe encore aujourd'hui trop sa pédagogie sur l'intellect de l'élève, elle laisse de côté « le corps sensible » de l'enfant dont la prise en compte reste essentielle « pour un développement harmonieux des élèves sur le plan personnel et interpersonnel ». (Sève, 2020, p. 75). Le corps sensible, c'est ce corps qui intègre les dimensions affectives et émotionnelles du sujet, on touche ici à l'intériorité de l'être. Notre rapport au corps s'inscrit dans nos expériences vécues. « Chaque individu expérimente, vit et habite son corps d'une façon singulière par des manières de sentir et de ressentir spécifiques ». (Sève, 2020, p. 78). Cette inspectrice générale de l'Éducation nationale, du sport et de la recherche, expose son souhait d'une éducation plus sensorielle des élèves :

« Le corps des élèves (et celui des enseignants) n'est pas seulement porteur de valeurs, de normes, d'usages sociaux ; il est un corps sentant et ressentant, il est un moyen de connaissance sur soi, l'environnement et les autres. Occulter la dimension corporelle et sensorielle dans les projets de formation, c'est nier à la fois la dimension charnelle de la relation pédagogique et l'aspect incarné et sensible des savoirs. ».

(Sève, 2020, p. 80).

Toutes nos actions, nos expériences, nos vécus nous construisent, font de nous ce que nous sommes. Et réciproquement, nos comportements, nos paroles impactent autrui dans son être, sa façon de penser (Gueguen, 2018). J'estime que ce constat implique un rapport au corps qui fait écho à la phénoménologie, puisqu'il s'agit de développer une sensibilité et une réflexivité à l'égard de son corps, et donc du corps de l'élève, en tenant compte de ses expériences corporelles vécues au sein de la classe, et je dirai même dans sa vie quotidienne. Ainsi, plus qu'un corps sensible de l'élève, je devrais parler d'un corps phénoménal, celui de cet élève qui au quotidien fait l'expérience de son corps au sein de la classe. Pour Merleau-Ponty, le corps est toujours un mouvement donnant un sens à l'expérience :

« En nous référant à Merleau-Ponty (1945), nous considérons le corps phénoménal comme percevant et sensible en rapport direct et immédiat avec son environnement (Varela, 1989). En d'autres termes, ce corps phénoménal représente le corps perceptif, qui émerge à la conscience et est doté d'une sensibilité singulière. La sensibilité représente la qualité du corps sentant. Elle est une forme d'interface entre l'acteur et son monde. Gaillard (2011) relève qu'elle est un "moyen d'information", un "fond sensoriel" et exige un cheminement de la part de l'acteur pour devenir attentif aux possibilités de son corps. ».

(Paintendre et al., 2020, p. 117).

Merleau-Ponty (1945), en employant le terme de corporéité, est l'un des premiers à insister sur « l'être-corps » et à mettre à jour l'idée d'une pensée corporelle.

3. La relation pédagogique implique une nécessaire prise en compte de l'être corps de l'enfant

Lors d'une interview sur Radio France, Bochurberg (2023), ostéopathe et psychosomaticien, explique ce qu'il entend par « être corps ». Pour lui, l'être corps est ce véhicule, ce corps charnel qui au-delà d'un dire verbal exprime une émotion transmise par un émetteur (le patient) et accueillie par un récepteur (le thérapeute). Cette dimension perceptuelle fait écho à ce que les psychiatres phénoménologistes appellent la dimension du pathique. Ainsi, c'est cet « être corps » qui peut expliquer la relation intime qui s'installe entre l'enseignante et son élève. Lors de l'inclusion de l'enfant en situation de handicap dans la classe, ce qui revient pour l'élève à devoir « habiter » sa classe, nous touchons à la dimension pathique telle que le conçoit Weizsäcker. Le cadre de la relation thérapeutique est complètement transposable à la relation pédagogique. L'inclusion de l'élève passe par son environnement pédagogique, c'est-à-dire l'enseignante qui saura le porter et le soigner. Cela implique une écoute active propre à l'écoute

thérapeutique décrite par Rogers (2005), c'est-à-dire savoir écouter l'autre avec empathie et compréhension sans le juger, ni décider pour lui. Rogers estimait que l'enseignant se devait d'être congruent. Il s'agit d'être une personne authentique avec ses élèves et les accepter tels qu'ils sont au-delà de toute exigence scolaire (Gueguen, 2018, p. 104-105). Pour comprendre son élève, l'enseignante affine sa capacité perceptuelle, c'est-à-dire l'observe pour appréhender ses comportements, ses difficultés qu'elles soient didactiques, psychiques ou physiques. Par sa co-présence avec l'enfant, l'enseignante contribue à ce qu'il habite cet espace classe et donc à ce qu'il l'intègre. Cette co-présence passe en premier lieu par le corps, car l'enseignante accueille un être vivant et existant au sein de sa classe. C'est une rencontre qui s'opère à l'égard d'un corps qui parle. « S'il s'agit d'un enfant autiste ou psychotique, son intégration ou plutôt sa non-désintégration scolaire va beaucoup dépendre de sa possibilité de faire avec ses angoisses *in situ* » (Delion, 2011, p. 26). En conséquence, savoir accueillir l'Autre, ne se limite pas à laisser entrer dans son cours un corps qui doit être normé au nom du « Devenir élève », ni ne doit être pensé uniquement à travers un corps qu'il s'agit d'inclure. L'accueil se réalise par l'accueil d'un corps qui a un vécu, des émotions, des affects et dont il faut tenir compte. Dans son travail, l'enseignante sait souvent prendre en compte l'environnement dans lequel elle évolue avec son élève, c'est-à-dire s'intéresse à son environnement de vie, à son histoire personnelle, à ses émotions, à sa capacité interactionnelle. Quoiqu'il en soit, l'accueil d'un enfant en situation de handicap constitue un exercice difficile si l'on n'y est pas préparée, ni formée. À titre d'exemple, l'enfant autiste en classe tout comme le psychotique « a fort à faire avec la vie quotidienne : en effet, cette vie-là est pour lui pleine de trous » (Delion, 2011, p. 28), à savoir des angoisses archaïques qui impactent le fonctionnement de la classe.

Oury a beaucoup travaillé sur la relation thérapeutique entre les patients psychotiques et le thérapeute en développant une logique du soin basé sur le transfert et contre-transfert au sein de la clinique de La Borde. Il développe notamment l'idée de la nécessité de prendre en compte la vie quotidienne du patient. En classe, la prise en compte de la vie quotidienne consiste pour l'enseignante à prendre en compte tout ce qui touche à la singularité de l'enfant afin de pouvoir l'accueillir tel qu'il est, tel qu'il se présente. Cette fonction d'accueil nécessite de travailler l'ambiance du lieu de travail, et passe par la qualité de la présence de ceux qui travaillent au sein de la structure (Oury & Apprill, 1997). Cette prise en compte de la singularité et du corps de l'enfant pose la difficulté pour l'enseignante de devoir également gérer le collectif. Si la relation pédagogique est de qualité, elle peut favoriser chez l'enfant une forme de résilience face aux difficultés qu'il rencontre (Gueguen, 2018). Pour cette pédiatre,

l'acquisition du « Devenir élève » est étroitement liée à la qualité de cette relation et à la posture adoptée par l'enseignante. Dans leurs travaux sur l'agir enseignant, Dominique Bucheton et Yves Soulé, identifient cinq postures professionnelles qui « peuvent générer différentes dynamiques cognitives et relationnelles dans la classe » (2009, p. 29). Ces postures correspondent à cinq préoccupations rencontrées par l'enseignante au cours de son activité pédagogique (Bucheton & Soulé, 2009, p. 32) :

La posture de contrôle dont la préoccupation est de piloter et organiser l'avancée de la leçon. Cette posture vise à instaurer un cadre pédagogique dans lequel l'enseignante est à la manœuvre. Elle pilote de façon stricte les progressions scolaires, le déroulement des séquences éducatives et cherche à faire avancer tout le groupe en même temps voire uniformément.

La posture d'accompagnement se définit par la préoccupation de maintenir un espace de travail et de collaboration langagière et cognitive. L'enseignante aide ponctuellement individuellement et/ou collectivement ses élèves selon leur progression dans l'acquisition des compétences scolaires.

La posture d'enseignement a pour objectif de tisser le sens de ce qui se passe. L'enseignante dispense un savoir clairement structuré et nommé. Elle formule et structure les savoirs, en fait la démonstration, l'élève n'étant pas encore en mesure de réaliser seul le travail demandé.

La posture de lâcher prise a pour préoccupation d'étayer le travail en cours. L'enseignante place ses élèves en autonomie afin qu'ils expérimentent par eux-mêmes l'activité qui leur est soumise et qu'ils trouvent les solutions par eux-mêmes.

La posture du magicien doit permettre à l'enseignante, par des jeux, des mimiques, des récits théâtraux de trouver l'attention des élèves pour inculquer un savoir qui n'est pas clairement nommé.

La question de la bonne posture se pose d'autant plus devant l'enfant présentant un handicap :

« La situation pédagogique du maître est bousculée par l'arrivée d'un enfant en situation de handicap dans sa classe. Il est placé devant un défi (aider cet enfant à devenir un élève) et un dilemme (lui donner sa place, donner leur place aux autres enfants). Le matériel scolaire peut être peu adapté à la problématique de l'enfant, le discours de l'enseignant en décalage avec son niveau de compréhension. Il doit aider cet enfant plus que les autres mais il n'en a pas tous les moyens (manque de temps, besoin de préparations spécifiques, gérer ses problèmes de comportement – lenteur, atonie, cris, colères, faire face aux difficultés imprévues présentées par cet enfant). La présence d'un AESH ne résout pas tous les problèmes et son positionnement peut être problématique (être aidant mais pas trop, être présent dans la classe mais ne pas envahir). Le besoin d'accompagnement se fait sentir. La progression des autres enfants, les programmes scolaires sont d'autres impératifs auxquels il doit répondre. Et vis-à-vis de cet enfant, il doit préparer une démarche adaptée, c'est-à-dire une préparation spécifique quotidienne... Les

points fondamentaux pour l'enseignant vont bien au-delà de l'action pédagogique. Il doit très vite connaître et comprendre l'enfant. ».

(Laxer, 2021, p. 390-391).

J'ai pu échanger à plusieurs occasions avec Julia sur sa posture enseignante. Elle est consciente qu'elle doit « lâcher prise » par rapport à ses élèves à besoins éducatifs particuliers pour lesquels elle souhaite développer autant que possible leurs compétences scolaires. Devant des situations pédagogiques où elle ne parvient pas à les mener là où elle souhaite, elle connaît un sentiment de frustration. Cela peut la conduire à un comportement parfois colérique, attitude qu'elle regrette systématiquement et la positionne dans un mal être lié à un sentiment d'échec. Cette nécessité de changement de posture de contrôle vers un lâcher prise constitue l'un de nos axes de travail consenti par Julia.

Conclusion du chapitre 1 : « Le Devenir Élève » : une construction normative, corporelle et relationnelle au cœur des pratiques pédagogiques et de l'inclusion scolaire.

Pour conclure, le « Devenir élève » — tel qu'il est défini par les programmes de l'Éducation nationale — s'articule en plusieurs compétences que l'enfant doit développer : « apprendre à vivre ensemble », « apprendre à devenir autonome », et « apprendre à apprendre ». L'acquisition de ces compétences participent à la socialisation de l'enfant. L'enfant en situation de handicap doit aussi s'inscrire dans cet apprentissage. Or, cela s'avère un exercice difficile compte tenu de ses troubles. Au final, l'acquisition de cette posture pour ces enfants peut se faire par imitation sans y donner du sens. Les enseignantes observent l'acquisition du « Devenir élève » à partir des comportements observables de l'enfant. Cette posture d'élève devient condition d'inclusion, d'apprentissage et de réussite scolaire pour tous les enfants. Cette norme scolaire, qui s'impose à chaque élève, constitue une réelle contrainte corporelle, l'enfant devant apprendre à discipliner son corps dès sa première année de scolarisation. Il s'avère que l'émancipation de l'enfant s'inscrit au-delà de tout formatage scolaire. L'enfant se confronte corporellement à son environnement scolaire, ce qui lui permet de prendre conscience de son corps et de l'Autre. Cette conscience corporelle peut-être déficitaire chez l'enfant en situation de handicap, ce qui constitue un frein à son intégration.

Cette expérience corporelle se réalise aussi dans sa relation pédagogique avec l'enseignante. Ces interrelations entre les enseignantes et leurs élèves sont d'ordre corporelles : frustration, proxémie et besoins physiologiques. L'apprentissage passe par le corps. Pourtant, l'école axe encore trop aujourd'hui sa pédagogie sur l'intellect de l'élève au détriment d'une prise en considération sensible du corps de l'élève. La relation pédagogique implique forcément la prise en compte de l'être corps de l'enfant. Dans une acceptation phénoménologique, l'être corps de l'enfant introduit une dimension thérapeutique à la relation pédagogique. Cette dimension implique écoute du corps de l'enfant, empathie, accueil de l'élève tel qu'il est, dans sa singularité, afin qu'il puisse habiter cet espace scolaire qui se présente à lui. L'acquisition du « Devenir élève » est étroitement liée à la qualité de la relation pédagogique. Cinq postures professionnelles sont identifiées : la posture de contrôle, la posture d'accompagnement, la posture d'enseignement, la posture de lâcher prise et la posture du magicien.

Chapitre 2 - L'acquisition du « Devenir élève » à travers l'organisation spatio-temporelle de la classe

Si les professeures des écoles, bénéficient théoriquement de la liberté pédagogique²⁵, force est de constater que l'agencement de leur classe et de leur emploi du temps s'inscrit dans un cadre fortement structuré par les exigences des programmes de l'Éducation nationale. Le contrôle de l'activité des élèves par l'enseignante se réalise par la gestion de l'espace et du temps scolaire (Mabillon-Bonfils & Durpaire, 2016). A l'appui de l'Annexe 6, j'étudie comment cette cartographie de la gestion des espaces et des activités d'enseignement met en évidence les tentatives de chaque professeure des écoles d'organiser l'espace selon ses intentions pédagogiques, tout en composant avec les contraintes institutionnelles, afin de favoriser la socialisation des élèves. Cette organisation matérielle et temporelle de la classe, bien qu'essentielle à son bon fonctionnement, impose également des contraintes au corps de l'enfant, qui méritent d'être questionnées.

I. La gestion de l'espace classe dans les pratiques observées

Cette cartographie n'intègre pas les espaces communs de l'école tels que le gymnase, la bibliothèque, la salle de motricité, la cour récréation et les sanitaires. En effet, bien qu'ils soient investis par les enseignantes, celles-ci n'en décident pas la configuration à titre personnel car ces espaces sont également partagés avec l'équipe des animatrices du périscolaire. A l'inverse, ma cartographie prend en compte des espaces collectifs comme le couloir et le hall du site, car chaque professeure des écoles a personnalisé la partie attenante à sa salle de classe. Je distingue cinq aires communes aux trois classes : un lieu de regroupement, des espaces d'activités, des coins d'imitation ou scénarios, des coins pour la sieste et le repos, enfin des halls et le couloir :

²⁵ La liberté pédagogique de l'enseignante s'exerce en application de l'article L919-1-1 du Code de l'Éducation.

1. Le regroupement et ses rituels



Photographie 1 : tapis du regroupement,
classe des élèves de TPS, PS et MS



Photographie 2 : cercle du regroupement,
classe des élèves de PS et GS



Photographie 3 : lieu de regroupement,
classe des élèves de GS et CP

Le lieu de regroupement, comme son nom l'indique, permet de regrouper les élèves. C'est un espace permanent contrairement aux autres espaces qui peuvent évoluer en cours d'année scolaire. Cet espace est le premier lieu de construction du « Devenir élève », car les enfants s'y retrouvent collectivement dans le respect de règles du comportement attendu chez un enfant, c'est-à-dire savoir rester assis, savoir écouter, savoir lever le doigt avant de prendre la parole tout en attendant que la maîtresse la donne, etc. L'enseignante y favorise les relations entre les enfants en leur apprenant le respect et les interactions avec les autres élèves en situation de groupe. C'est l'espace dans lequel la professeure des écoles apprend aux enfants à travailler ensemble en constituant des groupes d'ateliers par l'appel de leur prénom, au-delà de leur désir d'être avec tel camarade plutôt que tel autre. Les enfants apprennent à « vivre ensemble » et « à apprendre ensemble » (chansons, phonèmes, etc.). Il s'agit pour l'enfant de progressivement accepter des contraintes. J'ai pu observer la présence d'écriteaux sur ces lieux de

regroupements, sur lesquels sont écrits : « J'écoute la maîtresse », « Je reste calme en classe », « Je respecte la matériel », « Je respecte les autres », « Je lève la main pour parler ». Il s'agit de règles de conduite à tenir que tout enfant qui devient élève doit intégrer. Pour les plus petits, ne sachant pas encore lire, ces règles sont rappelées régulièrement par l'enseignante dès lors qu'ils enfreignent l'une d'entre elle.

Un des lieux de regroupement de l'une des classes de maternelle est un cercle tracé au sol sur lequel les enfants s'assoient autour de leur maîtresse. Cette figure du cercle déroge d'une configuration plus classique de l'espace rectangulaire où les places sont rangées en autobus. Classiquement, les élèves se tournent le dos et se retrouvent en frontal devant leur enseignante qui délivre son cours. Ici, Julia fait un tout autre choix. Elle-même intégrée au cercle, tous se font face, se voient. Julia m'a expliqué avoir fait ce choix d'inspiration Montessori, parce qu'ainsi les élèves chahutent moins et ne rouspètent plus lorsqu'un camarade lui touche le dos avec ses pieds par exemple.

2. Les espaces d'activités : peinture, graphisme et lecture

Parmi les espaces d'activités proposés, certains sont incontournables, quel que soit le niveau d'instruction. Je les retrouve dans toutes les classes de maternelle, car ils correspondent à des apprentissages permanents. Il s'agit de l'espace peinture, de l'atelier pour le graphisme et l'écriture et de l'espace lecture :

L'espace peinture et graphisme



Photographie 4 : chevalet, classe des élèves de TPS, PS et MS



Photographie 5 : chevalet, classe des élèves de PS et GS



Photographie 6 : tables réservées au graphisme et à l'écriture, classe des élèves de GS et CP

Ces espaces visent à développer l'apprentissage du geste en lien avec l'écriture et le graphisme. On y apprend les différents types d'écritures : cursive, scripturale ou en attaché, les couleurs et les figures géométriques, etc. Le recours au chevalet permet à l'enfant de travailler debout et de réaliser de grands gestes pour développer ses capacités motrices telles que celles liées à l'utilisation de son bras droit (s'il est droitier) ou gauche (s'il est gaucher) en lien avec l'activité d'écriture ou de graphisme. C'est aussi le lieu où l'on apprend à revenir sur son travail (une des préconisations relevant du « Devenir élève »), ce qui est un objectif difficile pour des enfants en situation de handicap à l'image de Luis :

Luis doit colorier les doigts d'une main, la face d'un dé ou encore les parts d'un gâteau à partir du moment où ces éléments représentent le chiffre cinq (par exemple cinq doigts). Parmi les dessins, la face d'un dé comportant cinq points doit être coloriée, mais Luis colorie les autres faces du dé à l'exception de la face avec les cinq points. Katrina lui fait constater son erreur et lui demande d'effacer les faces qui n'auraient pas dû être coloriées et de colorier la bonne face du dé. La maîtresse lui indique aussi qu'il doit soigner son travail, car il a beaucoup colorié en dehors des traits. Luis revient à sa place très contrarié.

Je ne suis pas au courant des demandes de Katrina qui m'en informera après-coup, et je demande à Luis ce qui ne va pas et qu'est-ce que la maîtresse lui a demandé. Son langage devient alors incompréhensible. Au bout de trois demandes, je n'insiste plus. Luis quitte sa place refusant de recommencer son travail et part jouer sur le tapis de voitures.

Katrina me confirmera ensuite que Luis perd le langage quand il est contrarié.

Extrait de mon journal ethnographique.
Le mardi 06 février 2024.

L'espace lecture

Son accès se fait souvent en autonomie, mais il peut aussi se faire en atelier dirigé. Dans ce cas, la maîtresse ou l'ATSEM lit un livre aux enfants. Cet espace vise à favoriser le plaisir de lire ou d'écouter une histoire, de la mémoriser. C'est le lieu de la découverte d'une histoire de fiction qui participe aussi à développer l'imaginaire de l'enfant. En termes de « Devenir élève », c'est un lieu où il convient d'être calme, de respecter les ouvrages et de les ranger une fois lus.

Le sol



Photographie 7 : fleur d'activités sur le thème de la neige. Classe des élèves de PS/GS



Photographie 8 : séance de SVT. Un phasme dessiné au sol. Classe de GS/CP

Le recours au sol comme espace pédagogique permet à l'enfant de visualiser l'activité pédagogique et de la vivre corporellement. Cela permet à un enfant de passer du manipulable, du concret au conceptuel et au symbolique.

3. Les espaces scénarios, de construction et voiture

La cuisine, l'atelier poupée et le bijoutier



Photographie 9 : coin poupée et cuisine. Classe des élèves de TPS, PS et MS



Photographie 10 : coin marchande. Classe des élèves de PS et GS



Photographie 11 : espace scénario bijoutier du roi et de la reine. Classe des élèves de GS/CP

Les jeux d'imitation ou scénarios ont pour objectif de faire travailler l'imaginaire de l'enfant. Avec ces espaces symboliques, l'élève apprend à faire semblant, à faire « comme si ». Ce sont des lieux privilégiés pour favoriser les interactions entre les enfants et développer le langage. Ce sont des espaces de socialisation qui vont leur permettre de développer un statut d'élève en établissant des relations sociales avec les autres, en respectant le matériel, en le rangeant après utilisation.

Le fonctionnement de chaque atelier et les règles attenantes sont expliqués en début d'année en atelier dirigé et régulièrement reprises par l'enseignante voire contractualisées à

l'image de la classe des élèves de TPS, PS et MS de Katrina. En effet, pour chaque espace d'activité, un nombre de places est défini à l'avance. Par exemple, l'espace cuisine permet l'accès à cinq enfants. À cet effet, chaque élève prend un collier suspendu au coin jeu concerné. Quand il n'y a plus de colliers, c'est qu'il n'y a plus de place pour jouer. Cette gestion leur apprend à gérer la frustration, car même s'ils ont très envie de s'y rendre, ils doivent accepter que cela ne soit plus possible faute de place.

Ces espaces scénarios à l'image de celui du « bijoutier du roi ou de la reine », « le glacier » ou « le pizzaiolo » permettent de faire l'apprentissage des rôles sociaux. Chaque enfant assume un rôle et agit en fonction de celui-ci. À titre d'exemple, le pizzaiolo place sur la pâte à pizza les ingrédients choisis par le client. L'espace de jeu avec des poupées permet à l'enfant de développer sa persévérance pour réussir à habiller une poupée. Sur ce point, une enseignante m'indique :

« Souvent, les bébés, ils sont tout nus, parce qu'ils ont du mal. Et puis, ils veulent toujours qu'on les aide. Ils ont du mal [...] certains à [...] ils vont essayer quand même et beaucoup s'ils n'y arrivent pas et bien c'est tant pis, ils abandonnent. Ils abandonnent vite je trouve en fait. »

(ENT34, Vol. 2, Annexe 2.13, l. 66-69).

Les espaces de construction et voiture



Photographie 12 : coin voiture.
Classe des élèves de PS et GS



Photographie 13 : coin construction. Classe des élèves de TPS, PS et MS

L'espace des véhicules et garage est un espace de jeu fonctionnel permettant à l'enfant de faire rouler des voitures sur un tapis de circuit qui fait référence au code de la route (panneaux de signalisation, places de stationnement, etc.) Lorsque l'élève peut y faire rouler sa voiture en imitant le crissement des freins, ou une accélération (vroum vroum), ou en percutant les véhicules les uns avec les autres pour simuler un accident, l'enseignante peut intervenir pour travailler un code de « Vivre ensemble » en abordant la question de la prévention routière.

L'espace construction demande à l'enfant de manipuler pour construire et comprendre le fonctionnement pour assembler des pièces ensemble. C'est un endroit où l'élève découvre aussi parfois différentes matières (le bois, le plastique, etc.) Cet endroit favorise les représentations mentales liées à l'espace et le développement d'une motricité plus fine. C'est le lieu de la coopération entre les enfants, où l'on apprend à prêter, à coopérer et à construire ensemble.

4. Les espaces pour la sieste et le repos



Photographie 14 : salle de sieste pour les élèves de TPS, PS et MS



Photographie 15 : tipi pour le repos ou s'isoler. Classe des élèves de GS et CP

Ces deux espaces ont pour objectif de répondre aux besoins physiologiques des élèves. En salle de sieste, les enfants retrouvent un lit qui leur est attribué, avec leur couverture et la possibilité d'emmener un doudou et une tétine. La salle est obscurcie, un fond musical doux les accueille au fur et à mesure de leur arrivée. Les ATSEM les aident à s'allonger et à se couvrir. Au-delà de répondre à ce besoin physiologique, l'espace sieste remplit aussi des fonctions où l'enfant développe son statut d'élève dans le respect des règles sociales. Tout un rituel encadre ce moment : se rendre aux toilettes, se laver les mains, se déshabiller tout en rangeant ses affaires, s'allonger, rester calme pour ne pas déranger ses camarades. Si l'enfant se réveille avant l'heure, il a le droit de se rendre dans un coin jeu, calmement, sans bruit, pour ne pas réveiller les autres enfants.

L'espace repos, identifié par un tipi, a pour objectif de développer l'autonomie de l'élève qui exprime son besoin de s'éloigner temporairement du groupe, afin de mieux gérer les contraintes de sa vie en collectivité.

5. Les halls et les couloirs



Photographie 16 : vestiaire. Classe des élèves de TPS, PS et MS



Photographie 17 : vestiaire. Classe des élèves de PS et GS



Photographie 18 : atelier d'activités pour un groupe d'élèves de GS et CP

Le vestiaire se situe dans un espace voisin de la salle de classe, ici, dans le couloir, avant la porte d'entrée. En tout premier lieu, cet endroit permet aux enfants de se déshabiller, de déposer leurs affaires (sac à dos, manteau, livre, etc.) et de mettre leurs chaussons. En second lieu, c'est un espace de transition pour l'enfant qui arrive en classe et qui le prépare au changement afin qu'il s'inscrive dans une posture d'élève. Ce sas, où l'enfant retire sa veste,

ses chaussures avant d'enfiler ses chaussons, est ce lieu de transition qui marque symboliquement le passage pour l'enfant du monde extérieur (il vient de quitter ses parents), au monde scolaire (où il y retrouve sa maîtresse et ses camarades de classe). Ainsi, il quitte son statut d'enfant accompagné par papa ou/et maman à celui d'élève de la classe de telle ou telle enseignante. Pour autant ce n'est pas une évidence pour tous les enfants :

Je tente d'observer les comportements des enfants selon les conseils de Katrina communiqués la veille au soir. Je suis dans le couloir avec l'enseignante qui demande à chaque enfant de prendre un petit carton avec son prénom pour les élèves de MS, ou le début de la lettre de son prénom pour les élèves de PS. Ils doivent ensuite l'insérer dans un tableau avec des pochettes plastifiées. Toutes les deux, nous remarquons le comportement très actif de Noa, enfant dont j'avais déjà remarqué l'agitation la semaine passée. Son pantalon est trop long et il marche dessus. Il se dandine, marche sur la pointe des pieds, court partout. Il ne cherche même pas sa photographie pour l'insérer dans le tableau prévu à cet effet. Katrina me regarde en me signifiant l'agitation de Noa. Je lui confirme d'un hochement de tête.

Extrait de mon journal ethnographique.
Le vendredi 17 novembre 2023.

Ici Noa, en refusant de prendre son étiquette indiquant qu'il est présent à l'école peut symboliquement signifier qu'il refuse de revêtir son rôle d'élève.

L'enseignante de la classe des élèves de GS et Cours Préparatoire (CP) utilise aussi le hall situé devant sa porte pour y faire des ateliers afin de pouvoir séparer les élèves de GS, plus bruyant en activité, des élèves du CP qui peuvent avoir besoin d'une plus grande concentration.

II. La gestion du temps pédagogique dans les pratiques observées

Chaque professeure des écoles planifie son temps de classe en fonction de l'âge des enfants et de leurs capacités physiologiques et cognitives. Cette cartographie des usages du temps prend en compte les temps d'accueil, de récréation, de sieste ou encore d'hygiène, en plus des temps d'enseignement à proprement parler. Ces différents moments constituent des rituels qui structurent la journée d'école des enfants.

J'ai identifié quatre temporalités distinctes : le temps du regroupement et des rituels, le temps du jeu et des activités, le temps de la sieste et du repos et le temps dédié aux activités d'enseignement :

1. Le temps du regroupement et des rituels



Photographie 19 : tableau des rituels. Classe des élèves de TPS, PS et MS



Photographie 20 : tableau des rituels. Classe des élèves de PS et GS



Photographie 21 : tableau des rituels.
Classe des élèves de GS et CP

Le temps du regroupement et des rituels constitue des transitions (avant et après la récréation, avant et après la cantine, avant et après le travail en salle de motricité, avant de retrouver ses parents ou d'aller en périscolaire). Ce rituel de rassemblement des élèves leur donne des repères temporels qui correspondent à des temps sociaux. Ce temps de regroupement est annoncé par chaque professeure des écoles selon des modalités différentes (son d'une clochette, quelques notes de xylophone ou mise en route d'une musique douce). Ainsi, le regroupement du matin lors de leur arrivée en classe, marque pour les élèves le temps de démarrer la journée, en définissant la date du jour et le temps qu'il fait. Puis l'enseignante donne les consignes de la première activité pédagogique. Durant la journée, chaque nouvelle activité sera annoncée lors d'un regroupement. En fin de journée, le dernier temps de regroupement est consacré à l'écoute d'une musique douce ou d'une berceuse afin de quitter l'école sereinement pour retrouver sa famille à l'extérieur.

Les affichages du lieu de regroupement constituent eux-aussi des repères autour de ces activités répétitives, prévisibles et attendues par les enfants. Le calendrier, la frise du temps ou le petit train de la semaine permettent aux élèves de questionner le temps (durée ou météo du jour) et de s'approprier les différents marqueurs du temps (jour, semaine, mois, hier, aujourd'hui, avant-hier, etc.). En conséquence, ces rituels offrent aux enfants la possibilité de structurer les temps sociaux (le temps de l'école, le temps avec papa et maman le week-end, etc.).

2. Le temps du jeu et des activités

Les espaces scénarios et d'imitation sont utilisés par les enfants dès leur arrivée en classe le matin, ou lorsqu'ils ont fini leur activité scolaire en attendant que les autres élèves aient tous fini leur travail. Pour les élèves de CP, l'arrivée en classe est marquée par la réalisation d'activités didactiques avant le regroupement. Ensuite, ils bénéficient d'ateliers autonomes en plus des espaces de jeu et d'imitation. Ces ateliers permettent à l'enseignante de valider l'acquisition de compétences autour de l'écriture, des mathématiques, etc. Ces espaces d'activités sont régulièrement changés par les professeurs des écoles selon une programmation calendaire correspondant à chaque période ou demi-période de travail²⁶. Ces périodes se calquent sur les progressions pédagogiques²⁷ prévues par les enseignantes et attendues par l'institution.

3. Le temps de la sieste et du repos

Le temps de la sieste est destiné à répondre aux besoins physiologiques des enfants de maternelle qui sont scolarisés en classe de TPS, PS et MS, tandis que le temps de repos s'adresse aux élèves plus âgés scolarisés en classes de GS et CP. La sieste est programmée après le repas du midi pour permettre l'endormissement des enfants. La sieste est un rituel que les enfants attendent pour la majorité d'entre eux, mais en grandissant, ce temps peut leur paraître comme une contrainte. Même s'il n'y a aucune obligation, la sieste est conseillée pour les plus petits et expliquée à l'enfant :

Je récupère l'emploi du temps de la classe auprès de Katrina. J'en profite pour lui demander si tout s'est bien passé ce matin. Elle me parle de Noa qui a eu un comportement compliqué, très agité, pas à l'écoute.

²⁶ L'année scolaire de 36 semaines est répartie en cinq périodes de travail d'une durée similaire et séparées par les vacances scolaires.

²⁷ « La progression pédagogique structure l'année scolaire en une suite de séquences qui obéit à une logique d'apprentissage progressif. C'est à partir de cette progression que chaque séance est élaborée, et que les supports de TP sont choisis » Source EDUSCOL.

<https://eduscol.education.fr/sti/sites/eduscol.education.fr/sti/files/ressources/techniques/5184/5184-186-p78.pdf>

À mon tour, je lui demande des nouvelles de Matthieu dont le comportement était colérique lors de ma dernière venue en classe. Elle m'indique avoir vu ses parents hier soir. La conclusion de l'échange est que Matthieu est fatigué, car il ne veut plus faire la sieste. Il serait aussi agité à la maison. Les parents et la maîtresse ont expliqué à Matthieu que le temps de sieste est pour son bien, sa santé et son corps et qu'il ne s'agit pas d'une punition.

Katrina poursuit et m'explique que Matthieu a encore rouspété ce matin, car il n'avait pas joué assez longtemps à son goût lors de son arrivée. Elle fait le constat que ceci est peut-être vrai, car il met beaucoup de temps à se déshabiller dans le couloir avant de venir en classe. Je lui fais part du même constat lors de ma dernière venue quand Matthieu devait se préparer pour sortir en récréation. Ses parents disent qu'il est aussi très lent le matin.

Extrait de mon journal ethnographique.
Le mardi 13 février 2024.

Ce temps de sieste doit permettre aux enfants de poursuivre les temps d'apprentissages à l'issue de celui-ci. Un espace de délestage est prévu pour les enfants qui ne parviendraient pas à s'endormir ou s'ils se réveillent avant les autres. Les enfants se réveillent à leur rythme, à la fin de leur cycle de sommeil. Même si les enfants de MS ne sont plus censés faire la sieste, un temps de repos est prévu l'après-midi par l'enseignante avec la possibilité de lire, ou de s'endormir sur des matelas prévus à cet effet durant une vingtaine de minutes pendant que les élèves de TPS et PS dorment.

Grâce aux tipis présents dans les classes, les élèves de GS et CP peuvent s'isoler et ainsi cesser une activité de travail. Cela permet à l'enfant de se délasser, de se détendre, seul, loin de toute agitation.

4. L'emploi du temps de l'activité d'enseignement

Il est affiché dans la classe et il constitue aussi un document de communication pour les parents. Il répond aux exigences du programme d'enseignement de l'école maternelle. Il est très séquencé et identique sur l'ensemble des trois classes en termes de rythme avec :

- Un accueil tous les matins de 20 min suivi d'un regroupement avec des rituels sur une durée de 20 min,
- Des ateliers pédagogiques avant la récréation,
- Un regroupement et des rituels au retour de la récréation,
- Des ateliers pédagogiques jusqu'à la seconde récréation,
- Des ateliers pédagogiques jusqu'à l'heure du déjeuner,
- Une sieste pour les élèves de TPS, PS, MS au retour du déjeuner, et des ateliers pour les plus grands,
- Un temps de récréation,
- Des ateliers pédagogiques,
- Un regroupement en fin de journée avant de retrouver les parents.

Tous les après-midis, de 13h30 à 15h00, un temps de décloisonnement des deux classes des élèves de PS/GS et de GS/CP est opéré par les professeures des écoles pour permettre des apprentissages communs. Profitant de la sieste des élèves de PS, une enseignante prend en charge les élèves de GS tandis que sa collègue reste avec ses élèves de CP.

III. L'organisation spatio-temporelle sur le corps de l'élève au nom du « Devenir élève »

Les enseignantes aménagent leur classe et définissent des temps d'activité pédagogique. Cette organisation spatiale de la classe influence les interactions des élèves (1), tandis que le temps pédagogique se trouve souvent en décalage avec le rythme physiologique de l'enfant (2). L'élève doit ainsi à se conformer à cet environnement construit par la professeure des écoles selon ses intentions pédagogiques, elles-mêmes cadrées par des directives institutionnelles (3)

1. Une organisation spatiale qui conditionne les interactions sociales de l'élève

L'inclusion de l'enfant en classe s'effectue au sein d'un espace dont l'organisation est orchestrée par l'enseignante qui cherche ainsi à répondre aux préconisations institutionnelles du « vivre et apprendre ensemble ». Cet espace « déjà-là » et « déjà-construit » (Delory-Monberger, 2010, p. 51) conditionne l'enfant dans ses déplacements et ses rapports aux autres. Si je retiens l'exemple des regroupements en classe, les premiers apprentissages et la transmission des consignes par l'enseignante impliquent préalablement « une uniformisation des attitudes corporelles [...] engageant le corps » (Dizerbo, 2016, p. 73). Le corps de l'élève est contraint voire empêché dans ses mouvements et ses émotions au sein d'un espace dont il n'a pas participé à la construction. Or, si notre « pratique réflexive et affective de l'espace » est ce qui « nous conduit à investir l'espace biographiquement et à en faire une des composantes de notre construction personnelle » (Delory-Monberger, 2010, p. 52), comment l'élève peut-il parvenir intuitivement à habiter l'espace classe étant donné que sa construction et sa gestion par la professeure des écoles ont été pensées, imaginées, construites en dehors de la subjectivité de l'élève ? Delory-Monberger fait le lien entre biographie et spatialité en soulignant que « l'être-agir-dans-l'espace » est cet être corporel intégré dans l'espace qui est constitutif de son expérience (Delory-Monberger, 2010, p. 50). L'enfant fait l'expérience de la vie en classe à travers son propre corps dans une salle de classe dont l'organisation et la gestion quotidienne relève de la responsabilité de l'enseignante. « L'être-agir-dans-l'espace » est aussi ce corps-espace qui rencontre d'autres corps-espaces à travers une relation sensible (Delory-Monberger, 2010, p. 50). Une journée d'école pour un enfant est marquée par des interactions corporelles avec l'enseignante et ses camarades. Chaque enfant vit ses expériences corporelles au sein de

la classe, en tant qu'être-corps, de façon forcément singulière compte tenu de ses représentations qui lui sont propres. Dans ces conditions l'être corps, ce véhicule, ce corps charnel qui exprime avant tout une émotion, est accueillie dans la contrainte de devoir s'approprier un lieu qu'il n'a ni imaginé ni façonné.

L'intégration de cet espace-lieu et de ses normes peut s'avérer d'autant plus complexe pour un enfant dont la conscience spatiale est déficitaire. La conscience spatiale de l'enfant est très liée à la conscience de son corps. La perception des objets, des personnes dans l'espace, la localisation spatiale, se réalise à partir de son corps. L'enfant perçoit la relation des objets et des personnes, les uns avec les autres, en relation avec lui-même. S'il y a un déficit de cette conscience spatiale — ce qui peut être le cas chez l'enfant souffrant de TSA en raison d'une mauvaise conscience de son corps — l'enfant a une vision altérée de son environnement. Dans le cadre scolaire, le déficit de la conscience spatiale a des répercussions sur l'intégration visuomotrice qui est pauvre et impacte en conséquence le dessin, l'écriture, la géométrie, en raison d'une image du corps de mauvaise qualité et imprécise (Laxer, 2021). L'absence de prise en compte de l'être-corps dans ce cas peut-être un frein à l'adaptation de l'élève à son environnement scolaire.

2. Une structuration du temps pédagogique en décalage avec le rythme de l'enfant

Le temps est une construction sociale complexe ancrée dans la vie sociale qui implique que l'enfant sache se repérer dans le temps et utiliser celui-ci dans sa vie quotidienne (Tartas, 2010). Si l'on se réfère aux représentations grecques du temps, *Chronos*, *Kairos* et *Aïon*, nous sommes devant une trilogie de temps intriqués. *Chronos* correspond au temps linéaire, mesuré, quantitatif et séquencé en unités de temps (jours, mois, minutes, secondes). *Kairos* correspond au temps ressenti, existentiel et de l'action. Enfin, *Aïon* correspond au temps cyclique qui rythme l'univers, celui des saisons (été, printemps, etc.), du temps biologique propre aux rythmes du corps (respiration, sommeil, etc.). Au sein de l'école, cette imbrication de temps se manifeste par un temps contraint et mesuré (*Chronos*) qui fait écho aux plannings scolaires qui génèrent la répétition favorable à la mémorisation chez l'enfant. Le temps de l'action, du faire et de l'agir (*Kairos*) participe à la cognition de l'élève et exige sa concentration. Enfin, *Aïon* pourrait correspondre au temps cyclique des périodes sur la base de laquelle les enseignantes établissent leurs progressions scolaires. Or, il s'avère que la représentation du temps est différente selon les âges (Cosnard, 2005), les lieux et les circonstances (Laxer, 2021). *In fine*, les adultes seraient davantage sur une perception du temps qui est linéaire alors que celle des enfants serait sur un temps cyclique (Cosnard, 2005). Un temps linéaire implique un début et

une fin, tandis qu'un cycle est une boucle temporelle. Les enfants s'inscrivent dans un temps cyclique, celui des activités quotidiennes qui se répètent au sein de la famille où à l'école (Laxer, 2021 ; Raynal, 2001) tandis que l'adulte s'inscrit sur le temps des programmes scolaires qui sont annualisés. Cette rupture de la représentation du temps entre l'enfant et l'adulte se retrouve aussi sur la gestion du temps biologique de l'enfant. L'école ne respecte pas celui-ci car « la vie quotidienne des enfants est de fait réglée sur celle des adultes » (Raynal, 2001, p. 52). À cela s'ajoute le fait que les enfants souffrent d'un surcroît d'occupations. Les occuper tout le temps est devenue une obsession éducative pour les institutions scolaires et périscolaires (Raynal, 2001, p. 54). Les temps du silence, de la rêverie, de l'inaction sont moindres. Les enfants ont souvent un emploi du temps surchargé et peu de temps sont consacrés au jeu ou à la flânerie (Cosnard, 2005 ; Raynal, 2001). Quelle place est laissée au *Kairos* entendu comme le temps de la contingence, de la fulgurance, de la créativité au-delà du simple agir entendu comme le temps de la concentration.

Se repérer dans le temps nécessite d'avoir conscience de son corps, ce qui pose la question « des capacités d'adaptation entre le temps pour les personnes sévèrement handicapées et les temps sociaux ? » (Laxer, 2021, p. 343). « Le temps a besoin du langage pour se construire (“attends, bientôt, lundi”, etc.) » (Laxer, 2021, p. 343). L'accent est particulièrement mis sur la maîtrise de la langue et du langage dans les curriculums institutionnels depuis les programmes de 2008. C'est une compétence objet de nombreuses injonctions dans la mise en œuvre des progressions scolaires de la PS à la GS (Garnier, 2016). Pour autant, quel sens peut prendre le temps chez un élève en situation de handicap si le langage et les interactions sont absentes ? Quel sens donne-t-il au fait de donner la date du jour lors du rituel du matin en classe s'il ne comprend pas cette question du temps ? Enfin, chez les enfants handicapés, le temps et l'action sont souvent imbriqués, ce qui peut entraîner chez eux l'incapacité d'attendre dans une file d'attente, ou d'attendre leur tour pour une activité (Laxer, 2021). Les activités à l'école passent beaucoup par savoir attendre son tour, savoir lever la main pour parler et en avoir l'autorisation par l'enseignante. Ce sont des compétences attendues par le « Devenir élève ». Pour l'enfant en situation de handicap cette exigence de patience, qui passe par l'éducabilité, peut générer beaucoup de frustration. Or ces enfants ne savent pas la gérer et cela peut entraîner un comportement inadapté au sein de la classe.

3. Une organisation spatio-temporelle prescrite par l'institution

Il convient de souligner que cette modélisation dans laquelle s'inscrivent les enseignantes — elles-mêmes contraintes — répond aux préconisations institutionnelles. La mise en œuvre de

leurs ateliers et activités pédagogiques est conditionnée par le programme d'enseignement de l'école maternelle de 2021²⁸. En effet, ce dernier s'organise selon cinq domaines d'apprentissages qui doivent trouver leur place dans l'organisation spatiale et temporelle de la classe avec une place majeure accordée au langage qui est indiquée comme la condition de réussite des élèves. À la lecture de ce programme, j'y retrouve différents items qui font écho à ma réflexion sur cette organisation spatiale et temporelle comme condition du « Devenir élève » :

« 1.3 - Une école qui tient compte du développement de l'enfant ».

L'accent est mis sur la socialisation de l'enfant, le langage, la motricité et la cognition de l'élève. Il est attendu des professeurs des écoles qu'elles aménagent les différentes salles (classe, motricité, récréation, etc.) de telle sorte que ces espaces permettent de développer les compétences physiques et intellectuelles de l'enfant tout en prenant en considération ses besoins physiologiques. Tous les moments de la journée y compris l'accueil, la sieste, etc. constituent des moments d'éducabilité.

« 2.1 Apprendre en jouant ».

L'enseignante doit offrir à l'enfant des temps de jeux structurés et libres pour permettre à l'élève de développer son autonomie, son imaginaire, sa motricité et « expérimenter des règles et des rôles sociaux variés ».

« 3. Une école où les enfants vont apprendre ensemble et vivre ensemble ».

L'élève doit apprendre à développer un statut d'élève en développant son sens du travail en collectif avec ses camarades de classe. Ce paragraphe se décline en deux autres paragraphes :

« 3.1. Comprendre la fonction de l'école » et « 3.2. Se construire comme personne singulière au sein d'un groupe ».

Il s'agit pour l'enfant de comprendre le rôle de chaque personne présente au sein de l'école (enseignante et ATSEM notamment), d'apprendre les règles de la vie en société et de développer son sens de la coopération.

« 5.1 Se repérer dans le temps et l'espace ».

L'école maternelle est ce lieu qui a pour objectif de sensibiliser l'enfant aux notions de temps autour de rituels quotidiens. Il s'agit de donner à l'enfant le sens du temps à travers

²⁸ Annexe-Programme d'enseignement de l'école maternelle, 2021.

des repères sociaux comme les jours de la semaine, les moments et heures de la journée. Il s'agit de sensibiliser l'enfant aux notions de durée, de chronologie.

Ce travail de sensibilisation est aussi exigé sur les repères spatiaux. En conséquence, les professeures des écoles ont cette obligation institutionnelle de s'inscrire dans le programme de l'école maternelle qui a une visée nationale et qui doit toucher l'ensemble des enfants de la classe d'âge dont elles ont la charge. En même temps, il y a cette nécessité de prendre en compte les besoins éducatifs particuliers d'enfants présentant des troubles des apprentissages dans le respect d'un plan d'action ministériel. Mettre en place une pédagogie différenciée dans un cadre qui se veut national constitue un véritable défi auquel elles doivent faire face.

Conclusion du chapitre 2 : Espaces, temps et normes scolaires : une analyse du façonnement du « Devenir Élève » en maternelle.

En conclusion, à travers l'analyse fine des espaces investis par les enseignantes dans leurs classes maternelles, il apparaît que l'organisation spatiale n'est jamais neutre : elle est pensée et aménagée en fonction des intentions pédagogiques de enseignantes. Chaque aire – qu'il s'agisse du regroupement, des espaces d'activités, des coins de jeux symboliques, des zones de repos ou encore des couloirs – participe à la construction progressive du « Devenir élève ». Ces espaces sont autant de cadres d'apprentissage qui socialisent l'enfant, l'invitent à adopter sa posture et ses comportements, et à intérioriser des règles. Ces espaces sont aussi révélateurs de tensions possibles entre les comportements attendus et les difficultés des élèves à s'y astreindre, comme en témoignent les situations observées avec Luis ou Noa.

L'observation fine des pratiques pédagogiques met en évidence une gestion du temps rigoureuse. Chaque moment de la journée scolaire est pensé comme un temps d'apprentissage qui participe à la structuration du rythme de vie des enfants. Les différentes temporalités – regroupements, jeux, sieste, ateliers – s'enchaînent pour offrir aux élèves des temps d'apprentissages. Pour autant, il convient de préciser que cette organisation spatio-temporelle de la classe est prescrite par l'institution.

En définitive, l'organisation spatio-temporelle de la classe, bien qu'issue d'une volonté pédagogique structurée et cadrée par les prescriptions institutionnelles, confronte l'élève à un environnement qu'il n'a ni choisi ni façonné. Cette configuration impose au corps de l'enfant des contraintes d'adaptation parfois difficiles à surmonter, en particulier pour les élèves présentant des besoins éducatifs particuliers.

Chapitre 3 - Étude de l'influence d'un triple environnement (institutionnel, familial et scolaire en lien avec l'intimité de l'enseignante) sur la relation pédagogique et le « Devenir élève »

Une analyse systémique de l'école, menée à partir d'entretiens réalisés auprès des actrices travaillant en école et à la Direction des Services Départementaux de l'Éducation Nationale (DSDEN), a mis en lumière l'influence d'un environnement pluriel sur la relation pédagogique entre l'élève et l'enseignante. L'analyse de ces trois environnements (familial, scolaire et institutionnel), éclairée par les théories de Houssaye (2000) et Léon (1971) ainsi que par les données du terrain de recherche, permet d'identifier comment ces environnements influencent la relation pédagogique, en lien avec la nécessité pour l'enfant d'acquiescer une posture d'élève.

I. Analyse de cet environnement pluriel sur le terrain de recherche

L'étude du « triangle pédagogique » de Houssaye (2000) et de « l'acte éducatif » de Léon (1971) relatent l'importance de l'impact de l'environnement sur la relation pédagogique. L'analyse des environnements de l'école où s'effectue ma recherche s'avère par conséquent indispensable avant d'étudier leur influence sur les relations entre les élèves et les enseignantes de mon terrain de recherche.

1. La nécessité de dépasser les modèles pédagogiques classiques de Houssaye et Léon

« Nous, ce à quoi on veille aussi, moi je fais passer ce message aux AESH, ce n'est pas parce qu'il y a l'AESH, que ça doit parasiter la relation élève-enseignant. Parce que ce qu'on voit régulièrement, c'est que [...] normalement, on devrait être dans une relation triangulaire [...] au moins au niveau de la communication. Ce qui se passe parfois c'est tu te retrouves sur une communication linéaire : l'élève, l'AESH au milieu, et l'enseignant, et l'AESH fait l'intermédiaire entre les deux, et l'enseignant du coup n'a plus de relation directe avec l'élève, ou l'élève n'a plus de relation directe avec l'enseignant. Et ça, ce n'est surtout pas ce qu'il faut avoir. ».

(ENT28, Vol. 2, Annexe 2.7, l. 233-242).

Cette remarque lors de mon entretien avec le coordonnateur départemental des AESH m'interpelle et me motive à étudier cette question de la relation pédagogique enseignante et élève en partant des travaux de Houssaye (2000) et en les croisant avec le discours des actrices de l'école inclusive. Au cours des 18 entretiens réalisés auprès d'enseignantes spécialisées de l'Éducation nationale (coordinatrice ULIS, enseignantes référentes TSA, enseignant référent numérique « Handiscol », d'enseignantes spécialisées rattachées à un RASED), de conseillères pédagogiques (relevant de l'ASH ou chargée de la maternelle), de personnels du milieu éducatifs (AESH, volontaire en service civique, ATSEM), ou encore auprès de l'assistante sociale de la MDA, tous font état de leur regard sur l'école inclusive. Leur représentation est influencée par le cadre institutionnel dans lequel ces actrices évoluent, et principalement celui de la DSDEN. Cela me conduit à une analyse en deux temps : premièrement, la nécessité

d'exposer la théorie de Houssaye sur la relation pédagogique savoir/enseignante/élève qui s'inscrit dans un cadre institutionnel, puis deuxièmement, étudier dans quelle mesure cette relation pédagogique s'articule avec l'environnement de la classe, en s'appuyant sur les travaux de Léon (1971).

Dans son ouvrage « Théories et pratiques de l'éducation scolaire (I). Le triangle pédagogique », Houssaye (2000) définit la relation pédagogique telle qu'il la rencontre et la pratique en tant que professeur de philosophie pour des élèves de terminale et distingue trois processus : « enseigner », « former » et « apprendre » qu'il articule en trois pôles : le savoir, le professeur et l'élève :

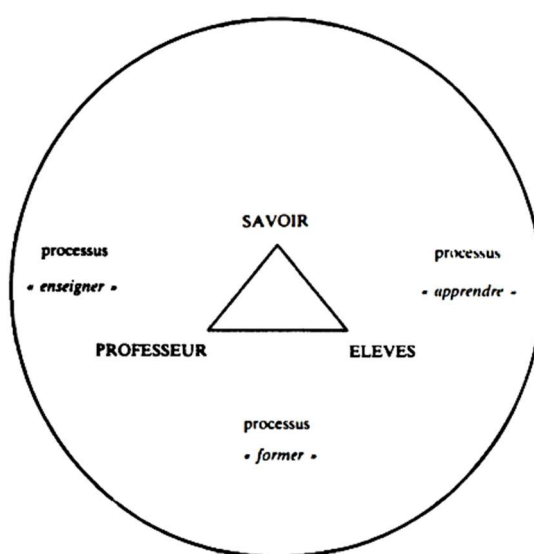


Figure 1 : triangle pédagogique de Jean Houssaye

Ces trois pôles ainsi identifiés fonctionnent sur le principe du « tiers exclu ». Chaque modèle pédagogique ou processus va se construire sur la base de deux de ces pôles, soit trois façons d'enseigner. Le processus « enseigner » privilégie la relation savoir-professeur tandis que le processus « former » met l'accent sur la relation professeur-élève, et enfin avec le processus « apprendre », l'enseignant met l'élève directement en relation avec le savoir. Pour chacune de ces situations pédagogiques, Houssaye évoque les notions de « sujet », de « mort » et de « folie ». *In fine*, quel que soit le processus privilégié, les deux autres doivent être mobilisés en ayant recours à des stratégies de compensation.

Dans le cadre de mon étude, le point important que je retiens de cette modélisation de Houssaye (2000), est que ce triangle pédagogique s'inscrit dans un cercle qui représente un système, celui de l'institution. Selon lui, le rapport de chaque processus avec l'institution y est différent. Ainsi, le processus « former » remet en cause le fonctionnement classique de la classe

telle qu'on la connaît dans l'école de la République et est en conséquence susceptible d'être regardée avec méfiance par l'institution. Le processus « apprendre » renvoie au « travail indépendant ou de la pédagogie par objectifs », et est mieux toléré par l'institution en raison d'une mise en relation plus directe de l'élève avec le « savoir » par son enseignant. Enfin, toujours selon Houssaye (2000), le processus « enseigner » se traduit par une transmission directe du « savoir » par l'enseignant à ses élèves. Ce type d'enseignement correspondrait complètement aux attentes de l'Institution.

Pour autant deux critiques peuvent être formulées. En premier lieu, cette modélisation pose comme principe que le savoir médiatise l'interaction entre l'élève et l'enseignant. Or, toute modélisation implique une équivalence de statut à partir du moment où les différents éléments sont mis en relation les uns avec les autres. Ce triangle équilatéral présente trois sommets et trois côtés identiques, mais, l'enseignant et l'élève revêtent le statut d'humain, et le savoir a un statut indéniablement différent. Dans ces conditions, la mise en relation de façon équivalente de ces trois pôles peut être remise en cause. En deuxième lieu, Houssaye ne questionne pas l'environnement de la relation pédagogique, contrairement à Léon, professeur de psychopédagogie et d'histoire de l'éducation.

Léon (1971) s'intéresse à la relation entre l'apprenant, le savoir et le formateur, et il y intègre la question de l'environnement :

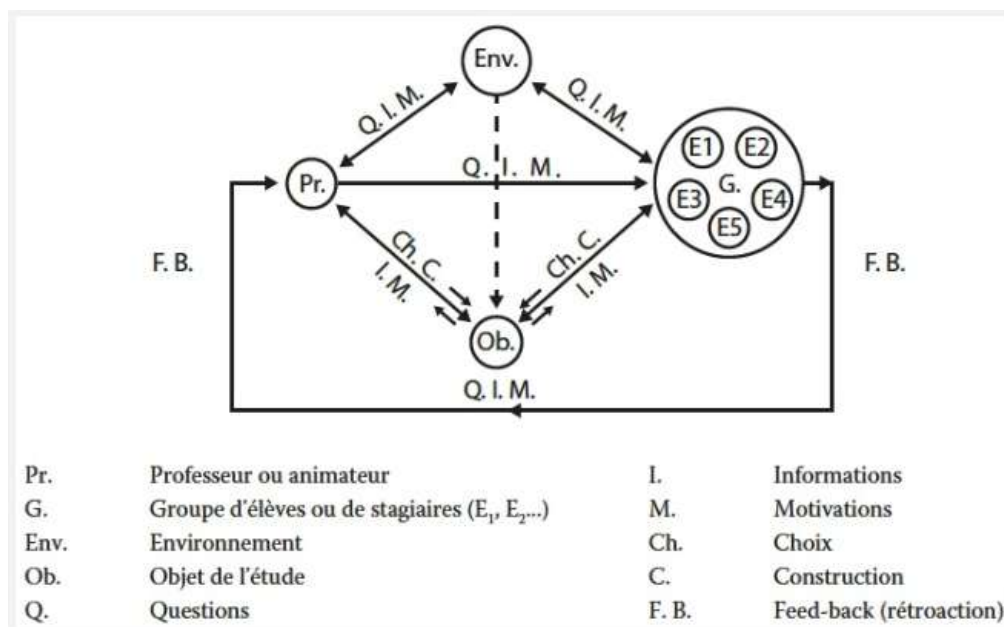


Figure 2 : « les composantes de l'acte pédagogique »

Léon définit les relations qui s'établissent entre quatre pôles de l'acte éducatif : premièrement, le professeur ou animateur ; deuxièmement, le groupe d'élèves ou stagiaires ; troisièmement, l'objet d'étude ; et quatrièmement, l'environnement. La relation pédagogique s'inscrit dans l'environnement du formateur (son âge, sa formation professionnelle et ses conditions d'enseignement), mais aussi de l'apprenant (sa situation familiale et son parcours scolaire). Léon définit plus précisément trois types d'environnements : le milieu scolaire (« caractéristiques matérielles » et « climat effectif »), le milieu familial (« niveau socio-économique et culturel » et « climat affectif ») et le contexte social et politique (« climat mass média (Ecole parallèle) »). La relation pédagogique est influencée par l'environnement des personnes présentes et l'environnement physique où se déroule les apprentissages.

Ces deux modèles pédagogiques de Houssaye et Léon montrent l'importance de la prise en compte de l'environnement et de l'institution dans l'étude de la relation enseignant/élève. Cela vaut sur mon terrain de recherche.

2. Présentation du triple environnement du terrain de recherche

Pour attester de l'influence de ces trois environnements — l'environnement institutionnel, l'environnement familial et l'environnement scolaire — sur la relation pédagogique de ce terrain de recherche, j'ai mobilisé des données issues de l'Application de restitution et de choix d'indicateurs de pilotage des établissements et écoles (ARCHIPEL) ainsi que du rapport d'évaluation externe de l'école. ARCHIPEL est une application destinée aux personnels de direction des écoles et établissements, aux corps d'inspection et aux services académiques. Elle propose un ensemble d'indicateurs statistiques par établissement, issus des systèmes d'information du ministère de l'Éducation nationale. Ces indicateurs fournissent des données quantitatives et qualitatives essentielles pour analyser le milieu scolaire.

Le rapport d'évaluation externe de l'école, remis en mains propres par la directrice d'école, constitue une autre source majeure d'informations. Réalisée le 9 mai 2023 par quatre personnels d'inspection et d'enseignement de l'Éducation nationale — désignées comme évaluateurs externes — ce rapport repose sur une collecte de données diversifiées : une enquête sur le climat scolaire auprès de l'ensemble des élèves de l'école ; des questionnaires adressées aux familles avec un taux de réponse de 68 familles sur les 124 sollicitées ; des données statistiques ; une auto-évaluation faite par l'équipe enseignante ; les résultats de l'évaluation nationales sur les niveaux CP, CE1 et 6^{ème} ; les comptes rendus des conseils d'école ; le projet d'école ; les actions du Conseil École Collège (CEC) ; enfin des données collectées auprès de

la mairie et lors d'entretiens avec l'équipe enseignante et les animatrices de l'Accueil de Loisirs et Périscolaire (ALP).

▪ L'environnement institutionnel

Rappelons-le, cette recherche s'ancre dans une actualité institutionnelle : « l'Acte II » de l'école inclusive annoncé lors de la Conférence Nationale du Handicap du 23 avril 2023. Le président de la République s'est engagé dans une réforme systémique de l'école inclusive en vue d'améliorer la prise en charge des élèves en situation de handicap. Cet acte se traduit par différentes mesures telles que l'ouverture de nouveaux dispositifs ULIS, de Dispositif d'Auto-Régulation (DAR), le recrutement d'AESH, de professeures ressources en lien avec les Troubles Neuro Développementaux (TND), un repérage précoce des élèves présentant des TND avec l'ouverture de Plateformes de Coordination et d'Orientation (PCO) et un meilleur suivi des élèves en situation de handicap avec l'accès au Livret de Parcours Inclusif (LPI) par les familles. Cet acte se définit aussi par une coopération renforcée avec le milieu médico-social à travers la création des Équipes Mobiles d'Appui à la Scolarisation (EMAS).

Ensuite, cette recherche s'inscrit dans une actualité départementale : une baisse démographique qui impacte directement les effectifs des élèves et le nombre d'emplois enseignants en lien avec la carte scolaire du premier degré. Dans le cadre de la loi de finances 2024²⁹, ce contexte s'est traduit par une dotation en diminution de 70 ETP au niveau académique et de 24 ETP au niveau départemental. Pour autant, le taux d'encadrement prévisionnel s'améliore avec un P/E³⁰ de 6,03 pour la rentrée scolaire 2024 contre 5,98 à la rentrée 2023. Les priorités du gouvernement et de l'académie concernent les conditions d'apprentissages des élèves. À la rentrée scolaire 2024, ont été finalisés le dédoublement des classes de GS en éducation prioritaire et le plafonnement de 24 élèves par classe pour les niveaux GS, CP et CE1 hors éducation prioritaire, la progression de la scolarisation en TPS des enfants de 2 ans dans les quartiers prioritaires de la politique de la ville, l'accompagnement de l'école inclusive — création d'ULIS, d'Unités d'Enseignement Autisme (UEA), de Pôles d'Appui à la Scolarité (PAS), la pérennisation des Contrats Locaux d'Accompagnement (CLA) et la poursuite du déploiement des Territoires Éducatifs Ruraux (TER). Ce cadrage politique n'a pas eu d'incidence directe sur le nombre d'emplois du terrain de recherche, même si

²⁹ Données connues en lien avec ma fonction de cadre administratif en DSDEN et communiquées aux organisations syndicales et à la presse locale.

³⁰ Ce ratio donne le nombre de postes d'équivalent temps plein (ETP) pour cent élèves.

l'équipe enseignante a conscience que le nombre d'élèves diminue et que cela peut engendrer une fermeture de classe à plus ou moins long terme.

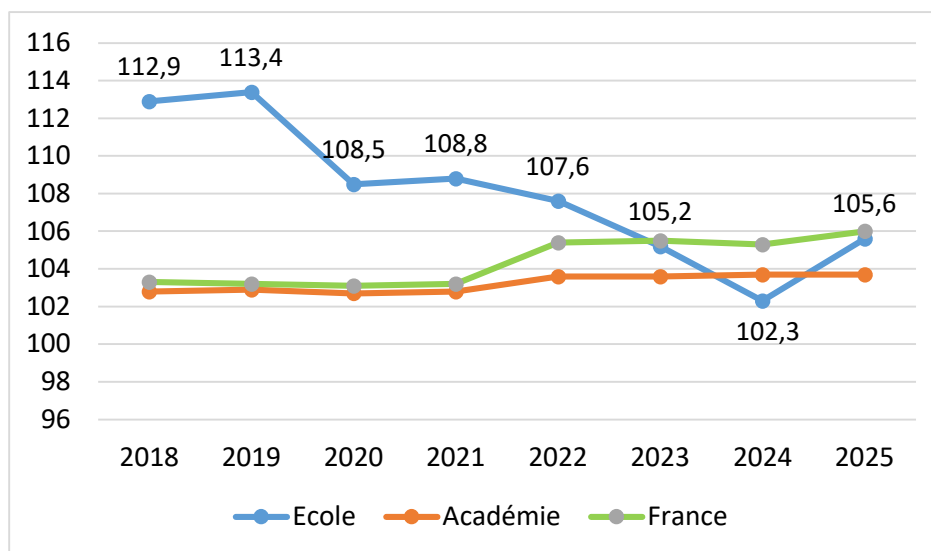
La préparation de la rentrée scolaire 2025 est fortement marquée par l'impossibilité pour le gouvernement de voter le budget avant le 1^{er} janvier. Dans ce contexte, une loi spéciale, est adoptée afin de garantir la continuité des services publics. Elle permet notamment la perception des impôts et des ressources publiques nécessaires au financement des dépenses essentielles. Cette situation exceptionnelle perturbe le calendrier d'allocation des moyens liés à la carte scolaire du 1^{er} degré. Ce n'est qu'en février 2025 que le budget de l'État est finalement voté. Cependant, le retard de son adoption, combiné à un contexte politique tendu, impacte directement la dotation académique et départementale des emplois enseignants. Au final, quatre ETP sont supprimés au niveau départemental, sans incidence immédiate sur l'école concernée par la recherche. Par ailleurs, la fermeture annoncée d'une école privée de trois classes, située dans la même commune, constitue un élément positif pour l'équipe enseignante. Sept élèves sont ainsi rescolarisés vers le secteur public. Cette dynamique contribue à éloigner la menace d'une fermeture de classe. De plus, l'arrivée de ces nouveaux élèves, issus de familles présentant un IPS (Indice de Position Sociale) plus favorable, pourrait améliorer le climat scolaire à partir de la rentrée 2025. Enfin, cette évolution permet une organisation pédagogique plus cohérente : le site de la maternelle est désormais entièrement dédié aux niveaux TPS à GS, tandis que tous les élèves de CP sont regroupés sur le site élémentaire.

▪ **L'environnement familial**

L'Indice de Position Sociale (IPS) moyen des élèves de CM2 est en diminution jusqu'en 2024 : il s'établit à 102,3 en 2024 contre 112,9 en 2018. Il se situe au-dessus de la moyenne académique et rejoint la moyenne nationale à la rentrée scolaire 2025. Cette tendance concerne également l'école privée sous contrat, où l'IPS moyen évolue de 118,6 en 2020 à 113,7 en 2024 (donnée non communiquée pour 2025). Pour rappel, l'IPS est une valeur comprise entre 45 et 185. Il résulte d'un croisement des Catégories Socio-Professionnelles (CSP) des deux parents, chaque combinaison se voyant attribuer une valeur numérique. Plus cette valeur est élevée, plus la CSP est considérée comme favorable à la réussite scolaire de l'élève. À titre d'exemple :

- Un élève dont le père est ouvrier qualifié dans l'industrie et la mère employée dans le secteur des services aux particuliers a un IPS de 73,
- Un élève dont le père exerce une profession libérale et la mère est enseignante en primaire a un 170,

- Un élève dont la mère est commerçante et dont la CSP du père n'est pas renseignée présente un IPS de 109.



Graphique 1 : IPS moyen des élèves de CM2

Tableau 1 : IPS moyen des élèves de CM2

Année	École	Académie	France
2018	112,9	102,8	103,3
2019	113,4	102,9	103,2
2020	108,5	102,7	103,1
2021	108,8	102,8	103,2
2022	107,6	103,6	105,4
2023	105,2	103,6	105,5
2024	102,3	103,7	105,3
2025	105,6	103,7	106

Le revenu médian annuel³¹ en euros du quartier ou commune de l'école à la rentrée scolaire 2025 s'élève à 24 640€ contre 22 260€ au niveau départemental et 22 900€ au niveau national.

³¹ C'est un indicateur produit par l'INSEE (Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques) dont la définition est la suivante : "Revenu tel que la moitié de la population considérée gagne moins et l'autre moitié gagne plus".

Tableau 2 : revenu médian

Année	Commune	Département	France
2017	22 180 €	20 590 €	21 120 €
2018	22 990 €	21 130 €	21 620 €
2019	22 180 €	20 590 €	21 120 €
2020	22 990 €	21 330 €	21 620 €
2021	23 410 €	21 140 €	21 640 €
2022	23 500 €	21 400 €	21 950 €
2023	24 640 €	22 260 €	22 900 €

L'analyse du niveau social des élèves de CM2, laisse apparaître une population scolaire de l'école qui reste majoritairement issue de la classe moyenne voire défavorisée.

Tableau 3 : milieu social des élèves de CM2

	2020	2021	2022	2023	2024	2025
Très favorisé	21,8	22,8	21,9	18,3	15,6	20,5
Favorisé	23,1	21,8	22,9	21,1	17,4	15,4
Moyen	24,4	23,8	21,9	24,8	23,9	24,8
Défavorisé	30,8	31,7	33,3	35,8	43,1	39,3

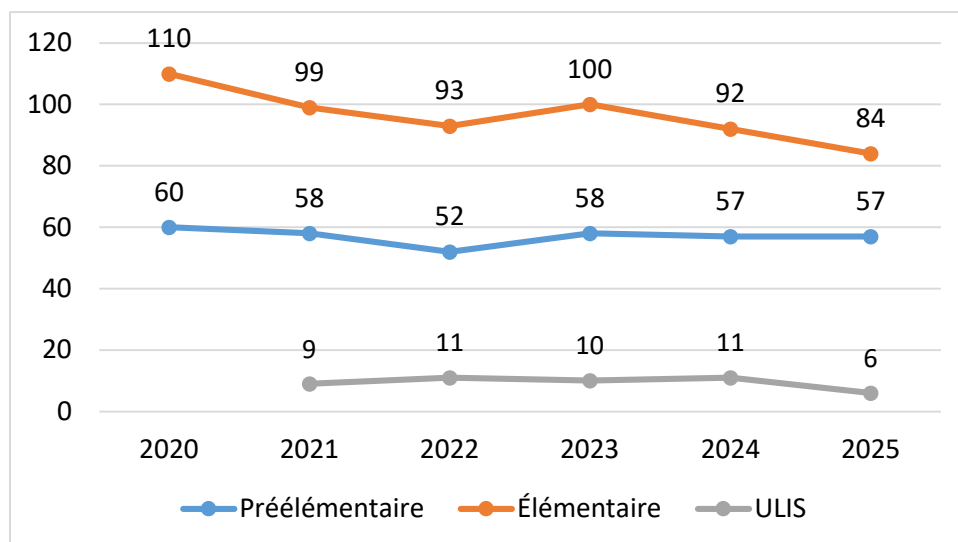
▪ L'environnement scolaire

L'école, située à proximité d'un axe routier principal, bénéficie d'un vaste parking facilitant l'accès des familles. Des dispositifs de sécurité — barrière de protection et marquages au sol — organisent les flux de circulation et assurent la sécurité lors des entrées et sorties des élèves. Depuis sa réhabilitation en 2019, l'établissement permet une circulation interne entre les différents bâtiments de l'école sans sortir de l'enceinte scolaire. L'école est structurée en deux sites :

- Le site 1 accueille les classes de maternelle ainsi que celles de CP.
- Le site 2 regroupe les classes de CP à CM2 ainsi que la salle au dispositif ULIS.

À la jonction de ces deux sites, deux salles supplémentaires sont réservées aux activités de l'ALP. Ces espaces sont utilisés par les animatrices pendant les temps périscolaires durant la journée d'école et durant les vacances scolaires. L'école dispose également d'un service de restauration et d'un gymnase à proximité immédiate, accessibles sans avoir à traverser de voie publique. Le gymnase est principalement utilisé pour les séances d'EPS par les enseignantes du cycle élémentaire. Les classes maternelles, quant à elles, disposent de leur propre salle de motricité. Ce gymnase est également mis à disposition des animatrices pendant les temps périscolaires. Cette école primaire rurale périurbaine comprend 8 classes : 3 classes maternelles, 4 classes élémentaires et le dispositif ULIS.

Entre 2020 et 2025, l'école enregistre une baisse de ses effectifs de -13,53%, malgré l'ouverture du dispositif ULIS à la rentrée 2021.

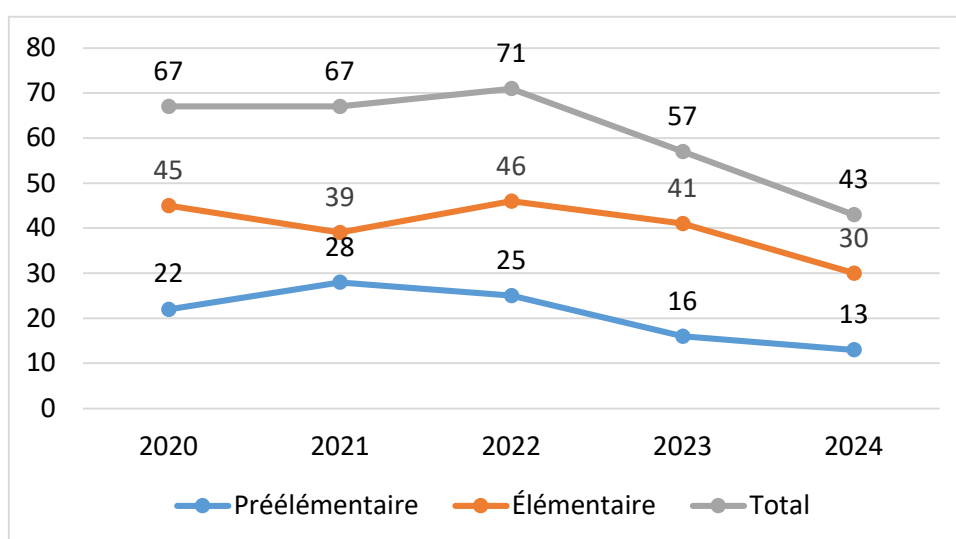


Graphique 2 : effectifs élèves (y compris ULIS)

Tableau 4 : évolution des effectifs de l'école

	2020	2021	2022	2023	2024	2025
Évolution des effectifs d'élèves entre les rentrées N-5 et N		-2,35%	-6,02%	+7,69%	-4,76%	-8,13%
Nombre d'élèves	170	166	156	168	160	147

Cette tendance s'observe de manière plus accentuée dans l'école primaire privée sous contrat située dans la même commune, dont les effectifs ont diminué de -35,8% sur la même période. En conséquence, cette école privée sous contrat a fermé ses portes à la rentrée scolaire 2025.

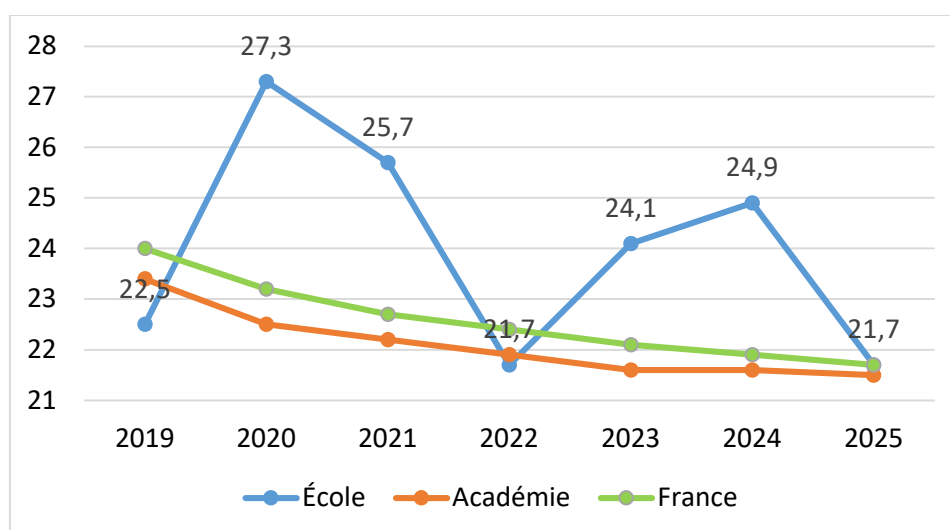


Graphique 3: effectifs de l'école privé

Au niveau préélémentaire, après une baisse continue du E/C³² jusqu'en 2022, une reprise a été observée en 2023, puis une diminution en 2024 et finalement une nouvelle progression en 2025. Cette évolution en dents de scie des effectifs peut s'expliquer en partie par le choix des familles d'inscrire leurs enfants dans l'école privé de la commune, finalement fermée à la rentrée scolaire 2025. A ce jour, les effectifs de l'école publique dépassent les moyennes observées aux niveaux académique et nationale.

Tableau 5 : E/C pour le niveau préélémentaire

Année	École	Académie	France
2019	22,5	23,4	24
2020	27,3	22,5	23,2
2021	25,7	22,2	22,7
2022	21,7	21,9	22,4
2023	24,1	21,6	22,1
2024	24,9	21,6	21,9
2025	21,7	21,5	21,7



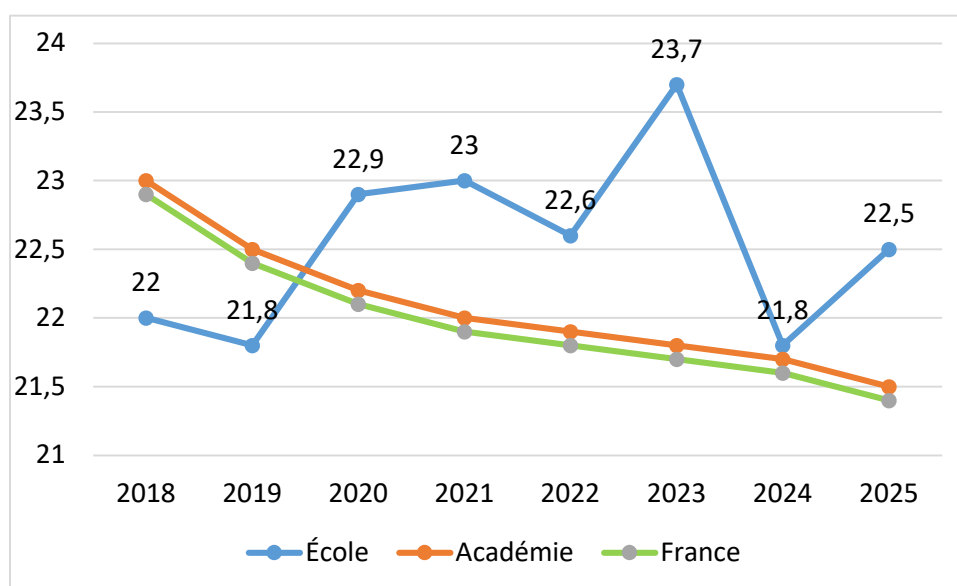
Graphique 4 : E/C pour le niveau préélémentaire

Au niveau élémentaire, après un pic d'effectifs en 2023 avec un E/C de 23,7, une baisse significative est observée à la rentrée 2024, le taux s'établissant à 21,8. Cette évolution s'alignait sur les moyennes académique et nationale. Un nouvel accroissement du nombre d'élèves s'opère en 2025 avec un E/C de 22,5, au-dessus des moyens académique et nationale.

³² Le nombre moyen d'élèves par classe est calculé en rapportant l'effectif d'élèves au nombre de classes présentes par type dans l'école, le RPI ou la circonscription. Le graphique présente le E/C y compris ULIS

Tableau 6 : E/C pour le niveau élémentaire

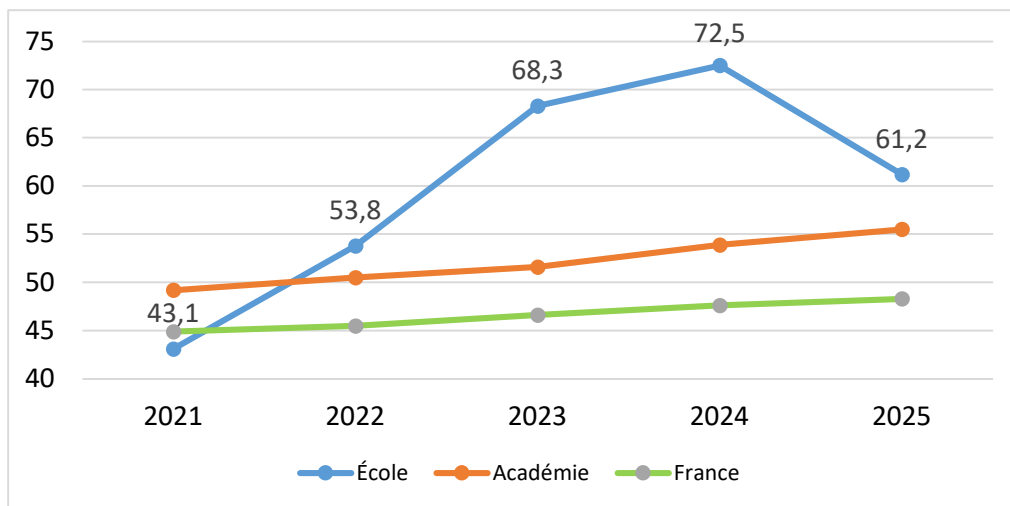
Année	École	Académie	France
2018	22	23	22,9
2019	21,8	22,5	22,4
2020	22,9	22,2	22,1
2021	23	22	21,9
2022	22,6	21,9	21,8
2023	23,7	21,8	21,7
2024	21,8	21,7	21,6
2025	22,5	21,5	21,4



Graphique 5: E/C pour le niveau élémentaire

La part d'élèves scolarisés dans des classes à niveaux multiples³³ est en augmentation depuis 2021, passant de 43,1 élèves en 2021 à 61,2 en 2025. Ces chiffres se situent au-dessus des moyennes académique et nationale.

³³ Cet indicateur donne la part d'élèves qui sont accueillis dans une classe à niveaux multiples pour chaque école, RPI et circonscription. Les classes à niveaux multiples », ou « classes multiniveaux », se caractérisent par le regroupement dans une même classe d'élèves de plusieurs niveaux d'enseignement : PS, MS, GS, CP, CE1, CE2, CM1, CM2. Les classes à niveaux multiples sont principalement composées de deux niveaux d'enseignement qui se suivent



Graphique 6 : part d'élèves dans une classe à niveaux multiples

Tableau 7 : part d'élèves dans une classe à niveaux multiples

Année	École	Académie	France
2021	43,1	49,2	44,9
2022	53,8	50,5	45,5
2023	68,3	51,6	46,6
2024	72,5	53,9	47,6
2025	61,2	55,5	48,3

La proportion des filles au sein de l'école s'accroît depuis 2020, soit une représentation de 49,7% des élèves scolarisés au sein de l'école. Ce taux est conforme à la moyenne académique, qui s'élève à 49%.

Tableau 8 : pourcentage de filles

	2020	2021	2022	2023	2024	2025
Ecole	45,9	43,7	48,1	48,5	45,6	49,7
Académie	49,2	49,1	49,1	49,1	49	49

La proportion d'élèves résidant hors de la commune est en nette augmentation, passant de 5,3% en 2020 à 13,6% en 2025. Le faible taux initial suggère que le maire accorde peu de dérogations scolaires. Toutefois, cette croissance s'explique majoritairement par l'ouverture du dispositif ULIS en 2021. En effet, ce dispositif accueille, conformément à la réglementation en vigueur, des élèves hors secteur, dans la limite des places disponibles parmi les 30 dispositifs ULIS implantés sur le département.

Tableau 9 : pourcentage d'élèves n'habitant pas la commune

	2020	2021	2022	2023	2024	2025
Ecole	5,3	10,2	11,5	13,8	12,5	13,6
Académie	20,3	20,3	20,3	20,2	20,2	20,2

Depuis la rentrée scolaire 2020, l'équipe enseignante s'est renforcée à la suite de la réhabilitation et de la fusion des directions des écoles maternelle et élémentaire, puis avec l'arrivée de la coordonnatrice du dispositif ULIS en 2021. Un AESH à titre collectif³⁴ est affecté au sein de ce dispositif. Chaque année, une volontaire en service civique est recrutée pour intervenir au sein des classes du site 1 (maternelle). Le contexte de restrictions budgétaires gouvernementales n'a pas permis ce recrutement pour l'année scolaire 2025-2026, bien que l'école y ait été favorable. L'équipe comprend 9 enseignantes, dont une titulaire remplaçante assurant un poste à hauteur de 0,33 ETP³⁵ en appui à la directrice d'école. L'âge moyen est de 41 ans, marquant un rajeunissement par rapport à 2020 (44,4 ans). La majorité se situe dans la tranche d'âge 35-50 ans. 8 enseignantes sur 9 sont des femmes et présentant une ancienneté moyenne de 7 ans au sein de l'école. Les deux classes maternelles disposent chacune d'une ATSEM exerçant à temps plein. Par ailleurs, les classes de maternelles bénéficient de l'aide d'une stagiaire en formation CAP Petite enfance, en alternance sur l'année scolaire et qui intervient sur l'ensemble des classes selon les besoins exprimés par les professeurs des écoles.

Tableau 10 : âge des enseignantes selon 3 classes

	2020	2021	2022	2023	2024	2025
Moins de 35 ans	12,5	33,3	33,3	33,3	33,3	NC
De 35 à 50 ans	87,5	55,3	55,6	55,6	44,4	NC
Plus de 50 ans	0	11,1	11,1	11,1	22,2	NC

Tableau 11: âge moyen des enseignantes

2020	2021	2022	2023	2024	2025
44,4	41,4	40,2	39,6	41	NC

³⁴ Trois formes d'accompagnement sont à distinguer :

- l'accompagnement individuel, assuré par un AESH dédié à un seul élève ;
- l'accompagnement mutualisé, dans lequel un même AESH intervient auprès de plusieurs élèves ;
- l'accompagnement collectif, réalisé par un AESH au sein d'un dispositif de type ULIS.

Source : <https://www.education.gouv.fr/etre-accompagnant-des-eleves-en-situation-de-handicap-aesh-12188>

³⁵ Cet indicateur donne le nombre de personnels, en équivalents temps plein (ETP). Ici, 0,33 ETP soit un tiers de décharge de direction, libère la directrice d'école de sa fonction enseignante à hauteur d'une journée et demie par semaine pour se consacrer à des tâches administratives et de pilotage.

Tableau 12 : ancienneté moyennes des enseignantes dans l'école

2020	2021	2022	2023	2024	2025
4,7	4,9	5,6	6	6,9	NC

II. L'influence de ce triple environnement sur la relation pédagogique et l'acquisition d'un « Devenir élève »

Ces dynamiques environnementales influencent directement les relations pédagogiques des professeures des écoles du terrain de recherche (1) Elles s'inscrivent dans une double logique, individuelle et collective (2).

1. Concrètement, sur le terrain de recherche

▪ L'influence de l'environnement institutionnel

Les effectifs élèves influencent directement l'organisation pédagogique, en particulier dans un contexte de baisse démographique et de ruralité propre au département concerné par cette recherche. A la rentrée scolaire 2023, la nouvelle directrice d'école a souhaité réorganiser la répartition pédagogique des élèves de maternelle afin d'éviter la constitution d'une classe composée uniquement d'élèves de PS. Lors d'un entretien, l'ATSEM de l'école nous indique que cette organisation est mieux adaptée, s'appuyant sur une expérience passée jugée difficile. Selon elle, le regroupement d'élèves de niveaux différents favorise l'entraide : les plus âgés soutiennent les plus jeunes et donnent l'exemple. En contrepartie, cette organisation nécessite une gestion pédagogique par groupes, avec des activités différenciées selon le niveau de classe de chaque élève. Une seconde évolution de la répartition pédagogique a lieu à la rentrée 2025, à la suite de la fermeture de l'école privée de la commune. L'arrivée de sept nouveaux élèves permet au site de la maternelle d'accueillir exclusivement les enfants de la TPS à la GS, tandis que tous les élèves de CP sont désormais regroupés sur le site élémentaire.

Par ailleurs, le rapport d'évaluation externe, ainsi que la directrice d'école, soulignent la qualité des relations entretenues avec la mairie. L'équipe enseignante se dit soutenue par la municipalité qui s'avère disponible et réactive. Les évaluateurs externes, tout comme la coordinatrice ULIS, confirment que la collectivité a mis à disposition des moyens nécessaires pour garantir une mise en place optimale du dispositif ULIS.

▪ L'influence de l'environnement familial

L'IPS des familles scolarisant leurs enfants dans cette école est en baisse, traduisant la présence d'élèves de CM2 issues d'un milieu social plus défavorisé. Pour autant, le contexte familial reste favorable à ce jour.

Par ailleurs, la directrice d'école fait part auprès des évaluatrices externes d'un manque d'intérêt et de suivi de certains parents pour les apprentissages de leur enfant après le CP. Elle exprime ses interrogations sur les moyens de mobiliser davantage ces familles autour de la réussite scolaire et de l'avenir de leurs enfants. A l'inverse, d'autres familles sont demandeuses de soutien devant des problématiques telles que le temps d'écran. Ces préoccupations sont évoquées lors des entretiens menés dans le cadre de cette étude. La volontaire en service civique nous avoue qu'elle ne s'attendait pas à rencontrer en classe autant d'enfants présentant des troubles du comportement compte tenu du faible effectif global. L'ATSEM, quant à elle, observe le fait que l'éducation des enfants a changé :

« Oui, on n'éduque plus les enfants de la même façon non plus. Donc c'est vrai que oui, bien sûr, j'ai vu de l'évolution, c'est normal. Quand j'ai commencé il y a 14 ans, il y a quand même une évolution sur certaines choses. Alors tu vois par exemple notamment les couches, tu vois, avant, tu ne voyais jamais de couches à l'école. J'ai remarqué après moi, c'est l'effet [...] que c'est [...] c'est l'impression que j'ai que les enfants peuvent être, font plus de colère, tu vois, explosent plus, ont peut-être plus de troubles du comportement. Bon après, quand j'ai commencé il y a 14 ans, ce n'était pas des enfants, enfin les enfants, ce n'était pas facile non plus. Si tu veux, il fallait cadrer, il faut que ça reste des enfants. Mais c'est vrai que, alors on est quand même confrontés à des enfants plus agités, à des problématiques de comportements. Mais ce n'est pas toujours évident. On a des enfants, tu sais, qui ne sont pas forcément [...] peut être qu'ils ont une vie plus stressante. Ils sont tellement en pression et ils explosent plus facilement. Ils ont du mal à faire des grosses journées. Pour beaucoup de parents, ils travaillent maintenant. Leur aménagement [...] leur rythme [...] la journée est extrêmement difficile à vivre et du coup, bah oui, forcément, ils sont petits et ils ont tendance à exploser. Ils n'en peuvent plus les enfants. ».

(ENT30, Vol. 2, Annexe 2.9, l. 194-212).

▪ **L'influence de l'environnement scolaire**

Le rapport d'évaluation externe fait état d'un bon climat scolaire et la directrice d'école évoque le fort investissement des parents et leur confiance à l'égard de l'équipe enseignante. Pour autant, dans le cadre de l'enquête sur le climat scolaire réalisé par ces évaluatrices, les élèves décrivent des problèmes récurrents pour le « Vivre ensemble ». Dans la cour, des conflits se cristallisent autour des jeux de ballon. Les élèves se disputent en fonction de leur équipement de football préféré et les enfants les moins agiles avec le ballon, sont évincés. Les filles n'ont une place dans les jeux des garçons que si elles sont à la hauteur de leurs attentes. Je constate cette situation lors de l'observation d'une séquence pédagogique au gymnase pour des élèves de CM2. Les évaluatrices externes précisent que les professeures des écoles, les animatrices du périscolaire ont conscience de cette problématique et ont établi des règles afin de minimiser ces difficultés. Ainsi, des espaces sont dédiés au calme et un ballon est mis à disposition prioritairement pour les filles certains jours et aux garçons sur d'autres jours.

Quant aux élèves interrogés par ces évaluatrices, ils partagent un sentiment d'insécurité dans les toilettes (moqueries si les garçons ont besoin d'aller dans les toilettes

fermées, regards sous les portes, etc.). Le rapport fait état de l'intervention de l'infirmière scolaire à destination des élèves de CM1, de la tenue d'ateliers philosophiques avec la psychologue scolaire, de conseils coopératifs d'élèves pour aider ces derniers à mieux « vivre ensemble ».

Concernant la moyenne d'âge, elle est plus basse sur le site 1 (préélémentaire) que celui du site 2 (élémentaire). L'arrivée des professeures d'écoles des classes maternelles dans l'école est plus récente. Indépendamment de cette question de l'âge et de l'ancienneté des enseignantes dans l'établissement scolaire, mon immersion a permis de constater que les professeures des écoles du site 1 s'inscrivent naturellement dans une dynamique de changement, contrairement à celles du site 2, plus réfractaires au changement. Ce point de vue est conforté lors de ma lecture du rapport d'évaluation externe de l'école et lors de notre entretien avec la directrice d'école (enseignante de la classe de PS/GS). Cette ouverture au changement se traduit sur le site 1 par des enseignantes qui se retrouvent au début de chaque période de vacances scolaires pour mutualiser les préparations de la période à venir, par des temps de décroisement permettant de regrouper l'ensemble des élèves de maternelle. Aucun décroisement n'est pour l'instant organisé par les professeures des écoles sur le site 2. Selon ce rapport, les attendus des enseignantes du site 1 et du site 2 au niveau de l'autonomie des élèves et de la posture des parents ne sont pas équivalentes. La directrice d'école nous a fait part de cette différence de dynamique entre les deux sites lors de notre entretien.

2. Une dynamique environnement/relation pédagogique et « Devenir élève » qui s'inscrit dans une double logique

Finalement, cette analyse me conduit à vouloir hiérarchiser ces environnements pluriels. Je pose le postulat selon lequel la relation pédagogique se trouve influencée par deux cercles, celui de l'institution d'une part, et celui de l'environnement familial et scolaire d'autre part. L'acquisition du « Devenir élève » passe par la relation pédagogique qui s'inscrit dans un cadre institutionnel (les programmes d'enseignement et les injonctions institutionnelles) et environnemental familial (celui de l'élève) et de la classe (l'équipe enseignante selon ses choix pédagogiques en lien avec leur expérience professionnelle et personnelle) :

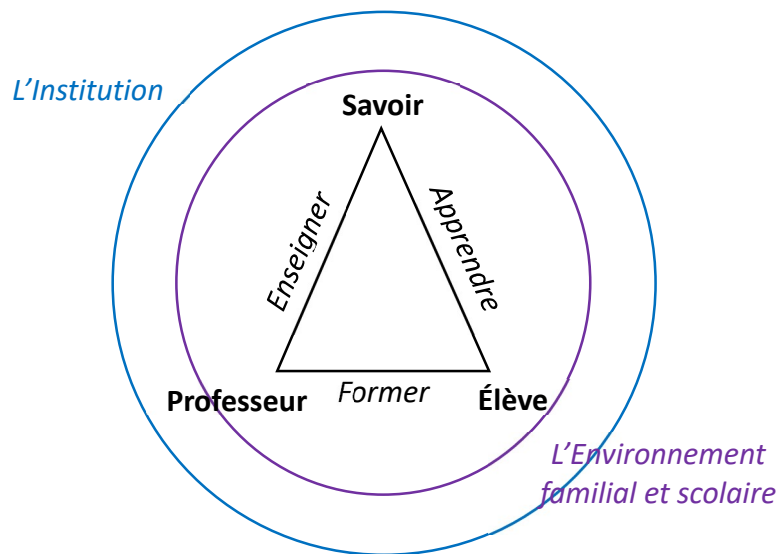


Figure 3 : relation pédagogique selon Barbara Vérité

Mais dans quelle mesure les enseignantes évoluent-elles dans ces deux cercles ? Pour répondre à cette question, je prends le parti de me référer aux travaux de Sallaberry (1996) qui explique le fonctionnement d'une règle à l'appui d'un schéma en trois moments :

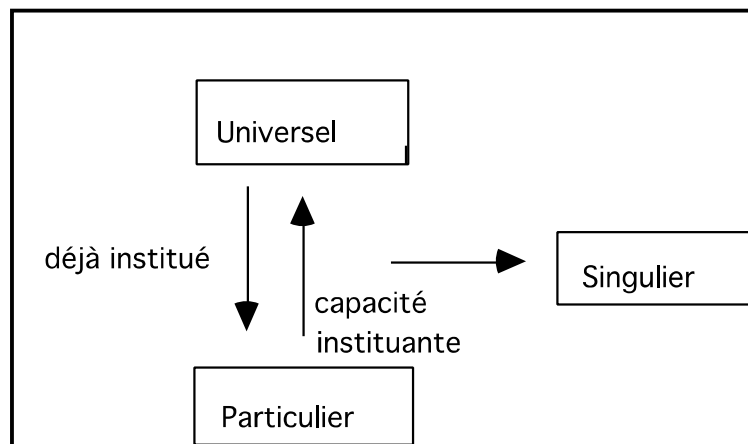


Figure 4 : schéma en trois moments du fonctionnement d'une règle selon Jean-Claude Sallaberry

Selon ce professeur d'université en sciences de l'éducation, le moment où la règle s'énonce pour tous se nomme le moment de « l'Universel », c'est-à-dire le moment où la règle est donnée comme étant identique pour tous les individus. Ensuite, vient un second moment, celui du « Particulier », quand l'utilisateur se confronte à cette nouvelle loi. C'est à cet instant que les usagers vont négocier une marge par rapport à cette règle énoncée par « l'Universel ». Pour Sallaberry, cette négociation d'une marge par l'acteur social correspond en réalité à un processus d'appropriation de la règle. C'est parce qu'il est un sujet, que l'individu va

consciemment retravailler cette règle et ne pas l'appliquer au cordeau. Suite à cette opération, la règle n'est plus en quelque sorte imposée de l'extérieur, mais devient aussi celle de l'utilisateur. L'interaction entre « l'Universel » et le « Particulier », produit un troisième moment, celui du « Singulier », qui est une sorte de synthèse des deux premiers moments et qui passe par « l'Unité négative » (p. 179). Ainsi, cette appropriation joue sur la pratique, la mise en œuvre de cette règle par l'individu et qui peut apparaître comme une forme de liberté nécessaire au bon fonctionnement du système. D'après nous, l'émergence de cette singularité est la conséquence d'une règle qui part d'un contexte national vers un contexte local et qui nécessite une adaptation sur le terrain pour pouvoir s'appliquer. Ce qui fait référence rapidement à un écart entre le *logos* et le *topos*. Quelques exemples tirés de nos entretiens avec les actrices de l'Éducation nationale permettent d'éclairer ce constat sur plusieurs thématiques :

Le dispositif ULIS, les ESS (Équipes de Suivi et de Scolarisation)

D'un côté, les représentants de l'institution plébiscitent l'ouverture des dispositifs ULIS en mettant l'accent sur le fait que les enfants ont une classe de référence dans l'enseignement ordinaire, et doivent pouvoir se rendre au sein de ce dispositif selon leurs besoins. De l'autre côté, la coordinatrice ULIS nous rappelle les réticences des enseignantes en milieu ordinaire à accueillir ce type de dispositif et même ses élèves au sein de leurs classes. Face à cette résistance, la conseillère pédagogique, responsable de l'accompagnement des enfants en situations de handicap de la DSDEN, a rappelé aux professeuses des écoles le cadre réglementaire, à savoir la loi du 22 janvier 2019. Cette loi pose comme principe la scolarisation des enfants, y compris en situation de handicap, dans leur école de secteur. Devant cette exigence, la coordinatrice du dispositif ULIS m'explique un écart entre la théorie et la pratique puisque l'inclusion se fait finalement selon le bon vouloir de ses collègues, l'avancée du programme scolaire et les difficultés d'apprentissage de l'enfant. Par ailleurs, en tant que personne-ressource, elle peut réaliser des missions de co-intervention en classe ordinaire. Or, il s'avère que ce type d'animation pédagogique est rare, car les enseignantes du milieu ordinaire ont des réticences à ouvrir leur classe. En conséquence, le changement de paradigme pour une école inclusive demande du temps sur le terrain (Mercier & Lefer-Sauvage, 2022).

L'accompagnement des élèves et des familles

Le coordonnateur départemental des AESH souligne la distanciation nécessaire entre ces personnels et l'élève qu'elles accompagnent. À ce titre, l'AESH doit participer à l'autonomisation de l'élève tout en ne s'immisçant pas dans la mission pédagogique de l'enseignante. Sur le terrain, les AESH interviewées expriment malgré tout cette nécessité

d'intervenir sur le volet pédagogique pour permettre à l'enfant la compréhension de la consigne et la réalisation de l'exercice. En outre, un attachement d'ordre affectif semble inévitable avec l'élève.

Les troubles du comportement

Les conseillères pédagogiques mettent l'accent sur les besoins de l'enfant et demandent à ce que les enseignantes prennent du recul face aux troubles éducatifs et cognitifs des élèves. Pour autant, les professeures des écoles de ce terrain de recherche manifestent le besoin de comprendre ces troubles, et même d'obtenir un bilan des professionnels de santé pour pouvoir adapter leur pédagogie.

Le « Devenir élève »

La priorité pour l'institution est la socialisation de l'enfant afin de lui permettre de rentrer dans les apprentissages. Pour les professeures des écoles, la priorité reste l'acquisition de savoirs par les enfants même si la socialisation leur apparaît comme une disposition préalablement nécessaire. Pour les enseignantes spécialisées, l'acquisition du « Devenir élève » implique une acceptation par l'enfant de la frustration, mais les troubles du comportement des enfants en lien avec cette difficulté, rendent la gestion de la classe difficile. Ainsi, à travers mes entretiens, j'appréhende le positionnement de ces actrices sur l'échiquier institutionnel, impliquant un regard différent sur l'école inclusive. Les professionnelles représentant l'institution ont conscience de cet écart, car elles ont connu le terrain et elles ne méconnaissent pas les difficultés rencontrées par leurs collègues. Elles font état d'une souffrance professionnelle des collègues qu'elles accompagnent en classe. Elles reconnaissent l'existence d'une pression et leur propre angoisse de ne pas réussir à faire entrer les enfants dans les apprentissages. Pour autant, l'action de ces professionnelles — qui ne travaillent plus en classe — se situe à un autre niveau. Elles représentent l'institution et sont perçues par les professeures des écoles comme celles qui remettent de l'ordre ou comme de simples gestionnaires administratives.

L'école inclusive pose l'injonction institutionnelle d'une École pour tous, à savoir la scolarisation dans leur école de secteur de tous les enfants y compris en situation de handicap, L'institution demande aux enseignantes de mettre en place une pédagogie différenciée et adaptée aux besoins de ces enfants tout exigeant le respect du calendrier des programmes scolaires. Si je reprends le schéma relatif au fonctionnement de l'institution de Sallaberry (figure 4), ces actrices s'inscrivent-elles sur le même niveau logique pour mettre en œuvre cette injonction d'une École pour tous ? Sallaberry (1996) distingue le niveau logique individuelle de l'acteur social, du sujet, de l'utilisateur du niveau logique de l'institution en

précisant qu'ils s'articulent entre eux. Ainsi la règle universelle s'impose à tous, aux particuliers, qui eux se situent sur le niveau logique individuelle. C'est au moment du singulier, que ces deux niveaux logiques se combinent, et ce qui justifie selon moi cet écart entre le *topos* et le *logos*. S'il n'y a pas cette combinaison des niveaux logiques, on arrive à ce que Sallaberry (1996) appelle un court-circuit. Or, la combinaison de ces deux niveaux logiques me semble indispensable. L'enseignante n'a pas d'autre choix que de partir de la règle universelle, mais elle doit ensuite pouvoir la singulariser tout en prenant en compte sa vie quotidienne, celle de l'enfant et l'environnement de sa classe. Mais comment prendre du recul par rapport aux règles institutionnelles, et par exemple sur la question des programmes, du respect des cycles, de la condition psychique et physique de chaque enfant, en somme prendre en compte son être corps et réfléchir à d'autres modes d'organisation pédagogique ? Selon moi, cette singularisation ne peut se faire que par un travail autour des *praxis* enseignantes, car il n'y a pas de règle absolue, chaque enfant ayant son propre mode de fonctionnement, ce qui exige un ajustement de sa pratique à chaque instant. L'analyse des *praxis*, telle que nous souhaitons l'engager — à l'aide d'un tarot philosophique — avec les enseignantes impliquées dans notre recherche, doit leur permettre de redéfinir autrement les règles institutionnelles afin de pouvoir les appliquer localement, car :

« La logique du général est une logique de la déduction. À partir de lois générales (ou universelles), on déduit le fonctionnement, ou le dysfonctionnement, de tel ou tel point réel, qui est interprété comme un cas particulier de la loi générale. Le réel est lu comme un ensemble de cas particuliers tous intégrés sous la législation d'une loi. De cet ensemble de lois, on déduit la connaissance et l'action adaptées à ces particularités. Cette généralité déductive, dans les différentes places logiques qui constituent la logique signique, a pour figure ce que Peirce appelle un « interprétant final », ou encore une « habitude ». La déduction est le mode de production d'une connaissance générale au sujet de cas particuliers. Partant, la logique du général soutient le régime d'universalité de toute science. Quant aux cas qui n'entrent sous aucun des cas particuliers intégrés à la loi générale, ils comptent pour rien : c'est la catégorie de la contingence. Dans une logique générale, la contingence ne vaut rien, son destin est de pouvoir être effacée sans qu'il n'en résulte une perte substantielle pour la théorie ».

(Laffitte, 2025, p. 113).

Pour singulariser la règle, il faut quitter un statut de professeure exécutante pour aller sur celui de professeure créatrice. En effet, la logique du général, celle de l'administration, n'est pas applicable au cordeau par les professeures des écoles dans leur classe. Les enfants ne peuvent pas être considérés comme de simples cas particuliers de la loi générale. L'accompagnement de ses enfants passe par la prise en compte de leur singularité, de leurs besoins les plus profonds et exige que la professeure des écoles s'adapte à l'élève qui se retrouve en difficulté d'inclusion dans sa classe.

Conclusion du chapitre 3 : La relation pédagogique à l'épreuve des environnements institutionnel, familial et scolaire.

Pour conclure, l'analyse de l'environnement pluriel – institutionnel, familial et scolaire – de l'école étudiée met en évidence l'impact de celui-ci sur la relation pédagogique. L'analyse des données contextuelles issues d'ARCHIPEL et du rapport d'évaluation externe de l'école permet de cerner les spécificités de celle-ci : un environnement institutionnel en évolution dans le cadre de « l'Acte II » de l'école inclusive, un environnement familial marqué par une fragilisation sociale, et un environnement scolaire bousculé par la baisse de la démographie qui impacte le nombre d'emplois enseignants. Il apparaît clairement que la relation pédagogique ne peut être pensée indépendamment des environnements dans lesquels elle s'inscrit. L'environnement institutionnel, familial et scolaire conditionnent l'entrée de l'élève dans les apprentissages et influencent l'acquisition du « Devenir élève ». Les enseignantes, prises entre les injonctions de l'institution (logique du général), les contraintes de terrain (logique du particulier) et la singularité de chaque élève, sont amenées à opérer un ajustement constant de leurs pratiques professionnelles. C'est dans cet espace de tension que se joue la véritable singularisation de la règle. Le modèle de Sallaberry (1996) éclaire ce processus : les enseignantes ne se contentent pas d'appliquer des prescriptions, elles la retravaillent et prennent en compte cet environnement pluriel.

Conclusion de la première partie : Le « Devenir Élève » : une approche systémique articulant corps, espace, temps, relation pédagogique et environnements en contexte d'école inclusive.

Au terme de cette première partie, il apparaît que le « Devenir élève », bien qu'inscrit comme objectif central dans les prescriptions institutionnelles de l'Éducation nationale, ne saurait être réduit à un simple cadre normatif ou à une suite de comportements attendus. Il s'agit d'un processus d'appropriation complexe, qui engage profondément l'enfant dans ses dimensions corporelle, émotionnelle, sociale et cognitive. Cette construction s'opère dès l'école maternelle et constitue une condition préalable à l'entrée dans les apprentissages et, plus largement, à la réussite scolaire. L'enquête exploratoire et la revue de littérature ont mis en lumière l'importance de la relation pédagogique dans ce processus à savoir une relation marquée par une forte dimension sensible. La posture des enseignantes, leurs choix pédagogiques, leur manière de gérer le corps de l'enfant, les espaces et les temps de la classe, sont autant de leviers – ou de freins – à l'inclusion des élèves en situation de handicap. Loin d'être neutres, les environnements institutionnel, familial et scolaire façonnent cette relation pédagogique. Ils influencent les pratiques enseignantes et les conditions dans lesquelles les enfants peuvent ou non s'approprier le statut d'élève. Dans un contexte d'école inclusive, cet environnement pluriel invite à repenser les normes scolaires compte tenu des singularités des enfants. Ainsi, cette première partie a permis de poser les fondements conceptuels et contextuels de l'étude. Elle a souligné combien le « Devenir élève » ne peut être compris qu'à travers une approche systémique, articulant corps, espace, temps, relation pédagogique et environnement. C'est à partir de ce socle d'analyse que peut désormais s'engager une réflexion sur l'évolution des pratiques effectives en classe dans la perspective d'une pédagogie réellement inclusive, et ce à l'appui d'un tarot philosophique.

Partie II - Construction de la démarche de recherche : entre phénoménologie et bricolage méthodologique

Cette seconde partie s'ouvre sur une revue de littérature qui inscrit la phénoménologie en tant que cadre théorique permettant d'analyser les situations vécues. La réflexion se poursuit autour du paradigme du bricolage, envisagé comme méthodologie d'intervention particulièrement adaptée aux contraintes du terrain de recherche. Cette perspective est approfondie au chapitre 1, où le bricolage méthodologique est présenté comme une réponse épistémologique face aux résistances et imprévus rencontrés sur le terrain. C'est dans cette dynamique de chercheuse-bricoleuse que s'inscrit l'usage d'un outil original et innovant — un tarot philosophique — mobilisé comme alternative aux approches réflexives plus classiques (chapitre 2). Enfin, d'autres méthodologies ont également été mises en œuvre en complément de cet outil de bricolage, et sont présentées au chapitre 3.

Introduction de la deuxième partie : cadre théorique et conceptuel

La phénoménologie constitue un courant majeur de la philosophie initié par Husserl et prolongé par Heidegger dans une perspective existentialiste. Le dernier ouvrage de Van Manen (2014) illustre comment cette approche permet d'explorer une variété d'expériences vécues tant dans des contextes professionnels (l'éducation, la santé, la psychologie par exemple) que dans la vie quotidienne. En sciences de l'éducation, la phénoménologie a inspiré de nombreuses recherches visant à analyser l'expérience vécue des acteurs éducatifs (élèves, enseignantes et parents), ainsi que les dynamiques de formation et d'apprentissage. En mettant l'accent sur la subjectivité et la perception, la phénoménologie cherche à appréhender le sens des expériences vécues et valorise l'expérience sensible comme source de connaissance. Cette posture trouve un écho dans la démarche de Gilles Clément, jardinier et architecte-paysagiste. Ce dernier fonde sa pratique du « jardin en mouvement³⁶ » sur l'observation attentive des dynamiques naturelles des espèces végétales. Rejetant toute approche dominatrice, il propose que le jardinier « coopère avec la nature sans chercher à lui imposer un ordre » (Clément & Brunon, 2016, p. 139). De manière analogue, la phénoménologie m'a conduite à adopter une posture de coopération avec les actrices du terrain de recherche et à privilégier une méthodologie flexible

³⁶ « Le jardin en mouvement » est un concept créé par le paysagiste français Gilles Clément. Il l'a développé dans un film documentaire (2013) et un ouvrage du même nom (2017). Il y développe une philosophie du jardinage redéfinissant la posture du jardinier qui se doit d'accorder une place centrale à l'observation et un esprit de coopération avec la nature. Cela écarte toute idée de domination du jardinier sur son environnement.

adaptée aux contraintes ou résistances auxquelles j'ai pu me confronter. Dans cette perspective, le bricolage méthodologique apparaît comme un cadre pertinent.

La notion de bricolage, telle que définie par Lévi-Strauss (1962), occupe une place centrale dans la littérature scientifique en tant que méthodologie d'intervention sur les terrains de recherche. Toutefois, le bricolage mobilisé dans ce travail ne s'apparente pas à une tactique de résistance et à une ruse subtile (Certeau (de), 1990) qui serait destinée à contourner une rigueur scientifique à laquelle je n'adhérerai pas. Il s'agit en réalité d'une approche adaptative, construite en interaction avec les praticiennes. En sciences sociales, plusieurs travaux ont mis en évidence des pratiques de recherche enracinées dans le terrain et relevant du bricolage méthodologique, dans la mesure où elles impliquent pour le chercheur une capacité d'improvisation, une prise de risque et une ingénierie méthodologique (Meunier et al., 2013). Dans cette perspective, Waechter-Larrondo (2005) souligne l'importance de l'enracinement méthodologique — donc les choix opérés — pour une construction étroite de la recherche en lien avec l'expérience des praticiennes. La vision de Lévi Strauss (1962) sur le bricolage a également inspiré de nombreuses recherches en sciences de l'éducation pour appréhender la complexité des phénomènes éducatifs et sociaux notamment à travers une approche multidisciplinaire (Kincheloe, 2001 ; Lapassade, 1993). Enfin, la flexibilité méthodologique que le bricolage implique s'inscrit pleinement dans l'épistémologie de la recherche-action (Barbier, 1996) qui exige une adaptabilité constante au terrain de recherche. Cette dynamique du bricolage m'a conduite à avoir recours à un jeu de cartes comme outil catalysant la réflexivité des professeures des écoles de maternelle du terrain de recherche. Peu de travaux portent sur le jeu, hors du champ de la formation des adultes, pour engager leur réflexivité, ces études étant davantage axées sur le jeu comme méthode durant la formation enseignante.

Chapitre 1 - Le bricolage méthodologique comme nécessité épistémologique sur le terrain

S'engager dans une recherche et investir un nouveau terrain constituent une étape à la fois délicate et décisive. Très rapidement, la question de la méthodologie se pose : faut-il privilégier des observations participantes ou non participantes ? Opter pour des entretiens exploratoires ou semi directifs ? Tenir un journal ethnographique ou de recherche ? Réaliser une enquête par questionnaires ? J'analyserai les conditions d'entrée sur le terrain de recherche afin d'en comprendre les conséquences lorsqu'elles ne sont pas adaptées, et de voir en quoi elles peuvent nécessiter un repositionnement méthodologique et épistémologique.

I. L'entrée sur le terrain : négociation et résistances

« Vous y aller pour observer ; sachez que dès que vous y apparaissez, avant même d'avoir *vu* qui que ce soit vous y trouver *déjà* en position d'observé. Les gens se demandent qui vous êtes, ce que vous venez faire là, quelles sont vos intentions, qui vous envoie, quelle institution se tient derrière vous, pour qui vous travaillez, à quoi (et à qui) servira ce travail, bref quelle est votre "identité" ».

(Bertaux, 2016, p. 58).

Dans le cadre de travaux menés dans le champ des sciences sociales traitant de la négociation du chercheur sur son terrain d'étude, son immersion et sa sortie, des auteurs font état des difficultés d'accès au milieu (Delasalle, 2021 ; Pelaccia et al., 2018). Or, c'est une étape décisive pour poursuivre sa recherche, ce qui exige du chercheur de réelles compétences dans sa relation avec son terrain (Diop Sall, 2017, Chapitre 7). Son accès peut nécessiter l'autorisation préalable des autorités institutionnelles (Derbez, 2010, p. 105) au-delà du simple consentement des enquêtés, ce qui exige de la flexibilité et de l'adaptation. J'analyserai les résistances institutionnelles et personnelles auxquelles je me suis confrontée lors de la phase de négociation de mon terrain de recherche, avant d'analyser les causes du déroulement inadéquat d'une première journée d'immersion, à la suite de laquelle j'ai retravaillé ma posture en conséquence. J'exposerai les effets de ce réajustement sur mes interactions avec les enseignantes et les élèves, sur ma méthodologie et le périmètre du terrain de recherche.

1. Les résistances institutionnelles

Cette recherche doctorale étant une recherche-action, cela nécessite que les enseignantes soient volontaires et que leur sollicitation ne se cristallise pas dans une commande institutionnelle. Lors d'une formation départementale destinée à l'ensemble des enseignantes spécialisées dans l'accompagnement des élèves en situation de handicap, je profite du tour de présentation proposée par l'intervenante pour me présenter en tant que cadre administratif travaillant au sein d'une DSDEN, et doctorante en sciences de l'éducation. J'indique immédiatement ce double

statut, étant inscrite et facilement visible dans l'organigramme de cette institution. Suite à cette accroche, une enseignante spécialisée d'un dispositif RASED m'expose les freins à la réalisation de cette recherche doctorale. Les professeures des écoles pourraient craindre d'être jugées sur leur travail, ou même que je communique mes observations à leur hiérarchie. Enfin, elles manqueront de temps et de disponibilité à mon intention. J'indique à cette enseignante les conditions déontologiques de la réalisation de toute recherche universitaire, le temps long de ce travail et que je m'adapterai à leurs contraintes professionnelles. Par son intermédiaire, j'identifie trois écoles auxquelles elle adresse un document relatant l'objectif de ma thèse (Annexe 1). Le premier terrain est une école maternelle de trois classes intégrant une Unité d'Enseignement Maternelle pour l'Autisme (UEMA)³⁷ que je ne retiens pas malgré l'accord de l'équipe, compte tenu du départ à la retraite du directeur d'école et de la mutation de l'enseignante spécialisée en fin d'année scolaire. Le deuxième terrain de recherche est une école élémentaire avec ULIS, mais pour lequel j'essuie un refus des professeures des écoles exprimant une surcharge de travail. Enfin le dernier terrain de recherche, objet de mon travail, est une école primaire de huit classes dont un dispositif ULIS. Dès le départ, je pose un cadre avec les enseignantes de cette école compte tenu de leurs résistances supposées, du seul accord oral de ma hiérarchie et de l'implication des organisations syndicales sur le département. Je définis des règles déontologiques qui, au-delà de leur nécessité en tant que chercheuse, doit me préserver de toute suspicion des représentantes des organisations syndicales et rassurer les équipes sur la confidentialité de cette recherche. Dans son analyse de la méthode ethnographique dans et sur les organisations, Garsten explique qu'il :

« Existe quatre règles d'or, présentées et discutées un peu partout :

- La règle d'information – il faut informer les gens du terrain de l'objet de la recherche, il faut que leur participation soit volontaire et qu'ils puissent y mettre un terme à tout moment.
- La règle du consentement – les participants doivent avoir le choix de participer ou non. On ne doit pas seulement les informer sur ce que l'on fait, mais on doit avoir leur consentement à ce que l'on fait.
- La règle de confidentialité – les gens interrogés et observés ne doivent pas avoir à demander à ce que l'information soit confidentielle, ceci doit leur être garanti dès le départ.
- La règle de l'utilisation – l'information recueillie dans le cadre de la recherche doit ne servir qu'à la recherche (elle ne doit pas être communiquée aux médias, à la direction, ou servir dans un cadre de consultation). ».

(2011, p. 11).

De fait, ma hiérarchie est informée officiellement de cette recherche doctorale par le directeur de thèse (Annexe 2), et les enseignantes sont destinataires d'une lettre d'information

³⁷ Ce type d'unité propose une scolarité adaptée aux enfants souffrant d'autisme ou de Troubles du Spectre Autistique avec l'appui d'une équipe du secteur médico-social au sein d'un dispositif installé dans les locaux de l'école.

et de consentement (Annexe 3). Le projet de recherche est exposé à l'ensemble des professeures des écoles lors d'un conseil des maîtres. Pour autant :

« Toutes les organisations ont des frontières, et des garde-frontières, des dispositifs de sécurité (citation de Thomas, 1995). On peut revenir sur l'idée de l'étude vers le haut (*studying up*). Gusterson (1997) a repris la question. Il y a plus d'opacité sur le haut de la hiérarchie organisationnelle que sur le bas. Il y a donc un problème d'accès et de méthode. La question de l'accès est centrale et délicate. Comment peut-on entrer dans une organisation, comment négocie-t-on cette entrée ? Il faut établir la confiance et une relation. Geertz parle de "*finding one's feet*". Il faut aussi savoir si l'on entre dans des formes de collusion ou non. Souvent l'accès se débloque par un effet de boule-de-neige. ».

(Garsten, 2011, p. 10)

Lors de ma venue au sein de l'école, j'identifie le *Gatekeeper*³⁸:

Durant le repas, je sens que ce n'est pas comme la fois précédente, mais peut-être parce que j'attends en retour le formulaire d'information et de consentement. Or, personne n'en parle, personne n'est venu avec le document signé. Est-ce qu'ils sont tous hors-jeu ? Je commence à m'inquiéter. Seule Julia, la directrice d'école, indique devant tous les collègues qu'elle a mon document et qu'elle me le remettra tout à l'heure dans son bureau.

À cet instant, je ne sais pas pourquoi, mais je fais le lien avec ce que Maelle m'a dit dix minutes plus tôt avant le repas dans le dispositif ULIS. Elle m'a indiqué qu'il est parfois difficile de s'intégrer au sein d'une école. Immédiatement, je me dis que je m'appuie trop sur elle pour tenter de m'intégrer à l'équipe. J'ai eu le sentiment que je la stigmatisais en agissant ainsi. Le fait que Julia dise devant l'ensemble des personnels présents en conseil des maîtres qu'elle me remettra le formulaire en question, tout à l'heure, après le repas, car il est dans son bureau, crée chez moi un déclic. Je me dis que je me suis peut-être trompée d'interlocutrice, de fait de *Gatekeeper*.

Je réalise que le gardien des lieux n'est pas Maelle, mais Julia. Je dois ré-axer ma démarche. Tout à l'heure, je parlerai à Julia de mon souhait de réaliser mes observations en classe après les vacances de La Toussaint. J'ai le sentiment que les négociations doivent désormais s'opérer avec elle. Cette intuition est confortée quand je vois que Maelle quitte rapidement la salle des professeurs à la fin du repas.

Extrait de mon journal ethnographique.
Le mardi 17 octobre 2023.

Ma première erreur est de ne pas adopter une posture neutre et de clairement afficher une relation privilégiée avec la coordonnatrice du dispositif ULIS. Ma seconde erreur est de m'appuyer sur la certitude réglementaire que le directeur d'école n'a aucun poids hiérarchique à l'égard des professeures des écoles. Par cette faute d'identification du *Gatekeeper*, je comprends que je risque de perdre ce terrain d'étude, et que je ne suis pas en mesure de m'intégrer à cet environnement de recherche. Sous pression, et consciente de la crispation de l'équipe, je réalise mes observations dans cet état d'esprit.

³⁸ « Kurt Lewin fut le premier à utiliser le terme "*gatekeeper*", en le définissant par le fait que, lorsque de nouveaux messages sont émis par les canaux de la communication, ces messages parviennent à des nœuds du réseau, qui fonctionnent comme des grilles (*gates*) qui filtrent l'information diffusée, permettant à une partie de passer et interdisant le passage à une autre partie. Il généralisa ce concept en définissant des "*gatekeepers*", personnes qui contrôlent le flot d'information (N.d.T.) » in Argyris, C. et Schön, D. (2001). Chapitre 2. Renverser la relation chercheur/praticien. Apprentissage organisationnel Théorie, méthode, pratique (p.72).

2. Les résistances personnelles

Selon la démarche épistémologique ou pratique choisie par le chercheur, ce dernier peut se situer en immersion sur son terrain de recherche. Il est immergé dans son environnement comme étant sous l'eau. Il est sensé se fondre dans celui-ci et il peut même réaliser sa recherche à couvert sans que les enquêtés aient connaissance de son statut. Quant à l'intégration du chercheur dans son environnement de recherche, elle implique d'être dans une empathie réciproque avec les enquêtés afin de faire partie de leur environnement. Mais quelle que soit la démarche retenue :

« Le premier risque est de devenir "native". Le chercheur s'identifie avec le terrain, s'assimile, et perd toute distance critique. Si l'on est un bon chercheur, on doit être à la limite, mais ne pas la franchir, [et] l'autre risque, encore pire, est le cynisme. Pas l'ironie, le cynisme. ».

(Garsten, 2011, p. 6).

Pour les observations de terrain, je planifie ma journée en quatre moments de deux heures dans chaque classe et sur quatre niveaux d'enseignement différents. La récréation doit me permettre de transiter d'une classe à une autre. Je prends le parti de tout noter sur un cahier. À chaque début de séance, je demande à l'enseignante si elle souhaite que je me présente aux enfants, si je peux participer aux activités pédagogiques ou bien si elle préfère que je m'installe dans un endroit de la salle de classe. À chaque fois, la réponse de la professeure des écoles étant évasive, je m'assois au bureau de l'enseignante, ou de l'ATSEM, ou à une table disponible au fond de la salle. Durant les deux heures de chaque cours, à l'appui d'une grille d'observation préalablement définie, je note tout ce qui peut y correspondre :

Il est 15 heures c'est la récréation, je me dirige vers la salle de Delphine. Elle est déjà dans la classe. Je rentre, car il est convenu depuis ce matin avec la directrice d'école que je puisse observer sa séance. Je lui demande si je peux photographier sa salle étant donné que les élèves sont en récréation. Elle ne me répond pas, elle tourne la tête vers la cour de récréation, hausse les épaules, émet un soupir, puis s'en va. Je me retrouve seule dans la classe et je prends des photographies en attendant le début du cours.

Ensuite, je cherche où m'asseoir sans pouvoir en échanger avec l'enseignante au préalable. Je prends place sur une table qui me semble libre, car sans affaire scolaire, ni cartable et j'attends le début du cours. Un élève vient me voir, il me précise qu'il devrait être en CE2, mais qu'il est en même temps en CE1. Il attend Julia, son « aide », qui est l'AESH de Christophe en GS et aussi l'AESH de cet enfant, Ewan. Julia m'expliquera en fin de cours, qu'elle est en effet AESH pour Christophe, et Ewan à raison d'une demi-journée pour chacun. Elle est également AESH à l'école élémentaire de C.

La récréation est finie, Delphine est de retour avec ses élèves. Le cours démarre. Je ne trouve pas les élèves très agités, mais pour Delphine au vu de ses reproches à leur égard, ils sont dissipés. Elle insiste sur le fait qu'ils ne sont pas assez sages, silencieux et qu'en raison de leur agitation elle ne va pas pouvoir clôturer le programme de la journée d'autant plus qu'elle doit dispenser en plus une action contre le harcèlement scolaire.

Durant la séance, la directrice rentre, car Delphine n'a pas rempli correctement un formulaire de demande d'intervention du RASED à l'heure du déjeuner, or il semble qu'il soit urgent que ce document soit établi. La directrice note l'agitation en classe et dit aux élèves « vous allez vous y remettre quand même ». Elle me regarde, et repart. À la fin de la séance, je souhaite engager une conversation avec

Delphine, mais elle se dirige vers la cour de récréation. Je me retrouve à discuter avec l'AESH, et pendant ce temps Fabienne revient et se met à travailler avec deux élèves qui sont restés pour l'APC.

Je décide de quitter la salle de classe.

Extrait de mon journal ethnographique.
Le jeudi 09 novembre 2023.

À l'image de Barley (1990) lors de sa recherche ethnographique dans des services de radiologie, je rencontre des difficultés émotionnelles, relationnelles et morales qui m'inscrivent dans une angoisse qui joue sur mon comportement rendant impossible tout contre-transfert pourtant source d'informations majeures (Devereux, 2012, p. 16). Si j'analyse mes interactions et cette question « de la bonne distance sociale » avec les actrices de mon terrain de recherche (Weber, 2013, p. 354-360), je réalise que je suis saisie par l'angoisse de ne pas réussir à les impliquer dans cette recherche action. J'ai été malmenée par leur regard et leurs remarques lors de la présentation de mon travail. De fait, je surveille tous mes faits et gestes, je cherche à être la plus conciliante, la plus aimable possible et j'échafaude des outils méthodologiques derrière lesquels je m'abrite (Devereux, 2012). Je me retrouve dans un état proche d'une désintégration d'ordre winnicottien. C'est un mécanisme de défense qui consiste en un chaos psychique visant à me protéger d'une agression extérieure. Cette désintégration du Moi se traduit par une angoisse imaginable causée par ma volonté de recueillir des données à tout prix, la peur de ne pas être légitime en tant que chercheuse et ma volonté de faire oublier mon statut de cadre administratif. Cette fragmentation du Moi se manifeste par un fort sentiment de mal-être lors de ma venue en classe et la crainte de me retrouver dans un flux d'informations sur le fonctionnement de l'école qui ne présente aucun sens. Ce sentiment de chaos et cette angoisse archaïque trouvent leur source dans une absence de fiabilité de mon environnement que je découvre et dans lequel je me noie. Sous l'eau, mal en point sur le plan psychique et émotionnel, cette immersion sur mon terrain de recherche n'est pas adaptée. Suite à un échange coopératif avec des étudiantes et des enseignantes, je retire des leçons de cette journée. Puis, lors de mon premier entretien de recherche avec Maelle, je comprends l'importance du contre-transfert comme étant source de connaissance :

12h15, je réalise mon premier entretien dans le cadre de cette recherche doctorale avec l'enseignante spécialisée. Nous convenons de réaliser cette interview durant la pause déjeuner. Je pense avoir cet entretien en tête à tête avec Maelle, mais finalement Alexandre nous rejoint dans sa classe.

Maelle se livre sur ses relations professionnelles avec ses collègues quant à l'inclusion de ses élèves dans leur classe d'une part, et le suivi des autres élèves de l'école présentant des difficultés d'apprentissages d'autre part.

Bien que bavarde et libre de s'exprimer, je dois rassurer Maelle et lui confirmer la confidentialité de notre échange. L'entretien est enregistré, et Maelle en a été informée en début de séance.

Après l'entretien, je croise Alexandre et Maelle dans le couloir tandis que je quitte l'école pour retourner au travail. Maelle m'adresse un large sourire, et je note un soupir comme un soulagement dans son attitude corporelle.

Extrait de mon journal ethnographique.
Le lundi 27 novembre 2023.

Maelle se livre librement sur ses relations professionnelles avec ses collègues au sein de l'école. Après l'entretien, quand je la croise de nouveau dans le couloir, je comprends que ce contre-transfert s'est opéré. J'ai le sentiment que notre entretien lui a permis « de vider son sac » sur ses conditions de travail. Elle a beaucoup parlé, l'entretien a duré une heure et je suis peu intervenue pour relancer notre échange.

II. Une première entrée inadaptée et ses conséquences

Face à cette première tentative d'immersion difficile, il convient d'analyser les causes de cette entrée inadéquate sur le terrain, ainsi que ses répercussions sur la recherche en cours, qui ont permis un réajustement ma posture.

1. Comprendre les obstacles initiaux

Le lendemain de cette journée d'observation, en « Coopérative d'écriture »³⁹, Pascale Prax Dubois⁴⁰ m'explique que :

« C'est très intime d'animer une séance, c'est une relation profonde avec les élèves. Cette relation intime, il y a forcément toute une dimension qui n'est pas perçue par quelqu'un qui vient de l'extérieur, et c'est presque un viol quand quelqu'un est là, observe, et finalement se dit qu'il ou elle n'a rien vu d'intéressant ou que c'est même problématique.

Il y a un écart immense entre ce qui est fait, ce qui est vu, ce qui est perçu, d'où l'importance, je finirai là-dessus, de d'abord créer une relation intime avec l'enseignant. Le chercheur est là, ce n'est pas un chercheur, enfin on est tous chercheur dans une classe y compris les enfants. ».

Suite à cette séance, je réalise aussi que :

« L'homme se trouve, à chaque moment de sa vie quotidienne dans une situation biographiquement déterminé, c'est-à-dire dans un environnement physique et socioculturel qu'il a défini. Il y occupe une position, non seulement en termes d'espace physique et de temps extérieur ou de son statut et de son rôle à l'intérieur du système social mais aussi de position morale et idéologique. ».

(Schutz, 1987, p. 14).

³⁹ La coopérative d'écriture est une séance animée mensuellement par Pierre Johan Laffitte, Professeur des Universités à l'Université de Paris 8. Cette séance a été enregistrée le vendredi 10 novembre 2023 et est visible sur le site « Sens et Praxis ».

https://www.sensetpraxis.fr/Seminaires_colloques/Travail_collectif#Coop%C3%A9rative_d%E2%80%99%C3%A9criture consulté le 25 novembre 2023.

⁴⁰ Pascale Prax Dubois est Docteure en sciences du langage (CNU 7 – 70), maître de conférences en sciences de l'éducation à l'université Paris 8 (Département COM/FLE - Laboratoire EXPERICE).
<https://experice.univ-paris13.fr/profil/pascale.prax-dubois/> consulté le 25 novembre 2023.

Ainsi, je me suis rendue sur mon terrain de recherche avec ma biographie, et je n'ai pas perçu que je violais l'intimité de l'enseignant, car :

« Ma construction de l'Autre comme personnalité partielle, comme celui qui endosse des rôles ou des fonctions typiques, a son corollaire dans le processus d'auto-typification qui a eu lieu si j'entre en interaction avec lui. Je ne suis pas impliqué dans une telle relation avec toute ma personnalité mais seulement avec certains de ses aspects. En définissant le rôle de l'autre, j'assume un rôle moi-même. En typifiant le comportement de l'Autre, en passager, en consommateur, en lecteur, en spectateur, en contribuable, etc., je typifie mon propre comportement. C'est l'autotypification qui est à la base de la distinction de William James et de Georges H Mead entre le "Je" et le "Moi" dans leur relation au soi social. ».

(Schutz, 1987, p. 25).

La psychologie sociale est un bon outil d'analyse des interactions sociales en termes de statut, rôle et fonction pour comprendre ce qui s'est joué lors de cette première journée d'immersion. Si je me réfère à l'analyse de ce triptyque par Quilliou-Rioual (2020, p. 307-309), c'est le statut qui nous positionne au sein de la structure institutionnelle. Il fait référence à la position d'enseignante pour les enquêtées, et à celle de cadre administratif et de doctorante à mon niveau. Les fonctions occupées définissent notre fiche de poste c'est-à-dire nos missions. Celles-ci sont d'ordre pédagogique pour les professeurs des écoles et administratif ou de recherche me concernant. Enfin, « le rôle est la façon dont un professionnel met en cohérence sa fonction et son statut avec ses valeurs personnelles. Comme au théâtre, chacun de nous joue un rôle dans une pièce » (Quilliou-Rioual & Quilliou-Rioual, 2020, p. 309). Lors de cette première journée d'immersion, par ma posture d'observatrice, les professeurs des écoles se sont inscrites dans leur rôle en situation d'inspection. Cette insécurité réciproque nous a baigné dans une ambiance et un environnement de travail à la suite de laquelle j'ai compris que :

« Moi, un être humain, né dans un monde social, et y passant ma vie quotidienne, je l'expérimente comme construit autour de la place que j'occupe, comme offert à mon interprétation et à mon action, mais toujours par rapport à ma situation biographiquement déterminée à ce moment-là. C'est toujours par rapport à moi qu'une certaine sorte de relations avec les autres mérite la signification spécifique que je désigne par le terme "Nous". C'est seulement par rapport à "Nous" dont je constitue le centre, que d'autres se détachent comme des "Vous", et par rapport à "Vous", qui me renvoyiez à moi, qu'un troisième groupe se profile, celui des "Ils". ».

(Schutz, 1987, p. 21).

Les enseignantes étaient crispées par ma venue, et par un effet miroir, je l'étais aussi. En psychanalyse ce mécanisme de défense de projection, que l'on doit à Sigmund Freud, peut justifier en partie ce qui s'est joué lors de mes interactions avec elles. N'ayant pas pris conscience de ma propre crispation, je me suis mise à l'abri en restant au fond de la salle de classe, car dans ce cas-là :

« On a recours ainsi dans la vie quotidienne à de telles dénégations implicites de toute similarité entre soi et les autres : quand on cherche par exemple, à justifier l'esclavage qui n'affecte, "après tout", que

des “quasi-animaux”. En augmentant délibérément la distance sociale entre soi et les indigènes, l’ethnologue peut ignorer ses propres angoisses et étudier leurs coutumes comme si la culture n’affectait pas la vie humaine ; cependant, il est inutile de préciser que les angoisses ainsi niées se reportent sur d’autres sujets. ».

(Devereux, 2012, p. 134).

Cette immersion implique que je devienne visible aux yeux de toutes, que mes faits et gestes soient interprétés. De façon inconsciente, il était plus facile pour moi de les incriminer de ne pas savoir gérer leur classe ou de considérer les élèves comme agités, plutôt que de me dire que j’avais adopté une posture semblable à celle d’une inspectrice de l’Éducation nationale.

2. Effets sur la recherche et nécessité d’un repositionnement

Les enseignantes se sont trouvées bousculées dans leur relation avec leurs élèves, car ma présence a impacté nos relations et a eu une incidence sur la situation observée. Le simple fait qu’une personne se sait observée affecte plus ou moins son comportement, à l’image de Delphine qui, mal à l’aise, a vécu difficilement son cours (Devereux, 2012, p. 30 ; Laplantine, 2010, p. 25-26). Si le monde est intersubjectif, c’est par ce que nous vivons au quotidien parmi d’autres hommes avec lesquels nous connaissons les mêmes influences, nous travaillons ensemble et nous nous interprétons les uns les autres (Schutz, 1987). Georges Devereux souligne bien le fait qu’une observation ne se fait jamais de façon unidirectionnelle, on ne peut pas « ignorer la réciprocité actuelle et potentielle de l’observation entre observateur et observé, ce qui produit un rapport théoriquement symétrique : l’Homme observe le Rat, mais le Rat observe aussi l’Homme » (Devereux, 2012, p. 48). Lors de ma première journée d’immersion, j’ai cherché à éviter un phénomène de « contre-observation » par mes enquêtés (Devereux, 2012). Ceci peut se faire consciemment ou dans mon cas inconsciemment, car :

« Après tout, nous considérons comme chose allant de soi le fait que le rat voit notre appareillage ; nous le concédons parce que le rat ne sait pas ce qu’est l’appareil ; bien qu’il sache que ce que sont les êtres humains. (Le contraire est vrai de certains observateurs). Nous concédons tout cela sans difficulté, *parce que nous connaissons les propriétés de ces dispositifs et leur valeur de stimulus...* Cette découverte conduit à la conclusion inévitable que nous cherchons à empêcher la contre-observation *parce que nous ne nous connaissons pas nous-mêmes* ni ne connaissons notre valeur de stimulus... *et que nous ne souhaitons pas le connaître*. Au lieu d’apprendre à nous observer et à nous comprendre nous-mêmes, nous cherchons à empêcher nos sujets de nous observer et de nous comprendre. ».

(Devereux, 2012, p. 56).

Au-delà de l’analyse de cette intersubjectivité, l’angoisse peut impacter le choix méthodologique du chercheur (Devereux, 2012). Cela répond de nouveau à un mécanisme de défense devant une résistance de contre-transfert. J’ai construit une grille d’observation autour de différents items telles que l’organisation de la classe, les interactions entre l’enseignante et l’élève, etc. sous couvert de neutralité et d’objectivité. Cela m’a conduit à chercher à faire

rentrer des comportements dans une grille préétablie sans laisser la place à l'imprévu ou à l'insaisissable. Or, lors de ma conversation téléphonique avec Katrina, la veille de ma seconde venue en classe, à ma question « selon toi quels sont les comportements observables de l'enfant au sein de la classe auxquels je dois m'attacher demain afin que nous puissions en échanger ensemble à la récréation ? », j'obtiens une liste de propositions riches et ancrées dans son expérience de professeure des écoles auprès d'enfants scolarisés en classe maternelle. En écho à ce que Pascale Prax Dubois a pu me dire, cette enseignante met à mon profit son expérience de praticienne chercheuse. Devant ce constat, je comprends que ma méthodologie doit se construire au fil du temps d'autant que lorsque l'angoisse est acceptée et maîtrisée, elle est source de créativité et donc de « bonne science » (Devereux, 2012).

III. Une nouvelle approche du terrain

En ajustant ma posture, les relations se sont transformées, nous permettant de devenir toutes praticiennes chercheuses-bricoleuses, ce qui a conduit à une révision de ma méthodologie de recherche.

1. Devenir toutes praticiennes chercheuses et bricoleuses

« La recherche-action dans son intersubjectivité conduit inévitablement le chercheur vers des régions de lui-même qu'il n'[a] sans doute jamais explorées » (Barbier, 1996, p. 19). C'est ce qui m'a amené à revoir ma posture pour construire des relations étroites et donc de confiance avec les enseignantes en vue obtenir des informations de qualité (Cunliffe & Alcadipani da Silveira, 2016). À cet effet, je décide d'écrire personnellement à chaque enseignante m'ayant donné accès à sa classe durant cette première journée. Je leur indique qu'à l'avenir, nous définirons préalablement ensemble les conditions de ma présence dans leur classe. Il s'agit pour moi de passer d'une posture d'observatrice qui veut recueillir des données à tout prix à celle de comment être présente à leurs côtés pour faire ensemble. C'est à partir de cet instant que nos relations évoluent. Afin que les élèves et leurs professeures ne restent pas figés dans un « Ils » et pour que nous devenions aussi un « Nous », la semaine suivante, j'accueille les enfants à leur arrivée avec leur maîtresse. Je les aide à retirer leurs manteaux et leurs chaussures, puis je les accompagne aux différents ateliers de jeux de la classe en attendant le regroupement. Une petite fille de trois ans vient près de moi pour me prendre la main. Comme je suis disponible, je reste avec elle et je l'accompagne vers un atelier de jeu. Ensuite, lors du regroupement des élèves par l'enseignante, je m'assois sur une petite chaise parmi les enfants. La même petite fille vient s'asseoir près de moi. Lors des ateliers de travail, j'aide les élèves à perforer des feuilles pour

réaliser des gommettes, à mettre des points de colle sur une feuille de papier, etc. J'observe les enfants, l'enseignante, l'ATSEM et l'apprentie en mouvement. Étant intégrée à leur dynamique d'enseignement, je comprends mieux le sens des activités dispensées. Cette observation participante, en coactivité et similaire à une observation par *shadowing*, me donne la possibilité de m'inscrire dans leurs pas (Piot, 2022, p. 563). Je m'intègre à la classe, aux activités, nous ne faisons plus qu'un tout. Durant cette seconde journée d'immersion, chacun a mis de côté son statut, son rôle et sa fonction. Pascale Prax Dubois a souligné que nous sommes tous des praticiennes chercheuses lorsque nous nous évertuons à trouver des solutions pour permettre aux enfants d'apprendre avec les moyens à disposition. Parce que nous étions sur un même pied d'égalité, ce jour-là nous bricolons ensemble avec « les moyens du bord » (Strauss, 1992) :

L'exercice de motricité étant fini, chaque enfant s'assoit sur un banc à la demande de l'enseignante. L'agitation de Noa devient contagieuse et Katrina me demande si je peux remmener Noa en classe afin qu'il s'isole et fasse de la pâte à modeler. Je le prends par la main, il râle un peu. Dans le couloir, je lui dis qu'il va faire de la pâte à modeler. Il n'est pas trop d'accord avec ce projet, mais je ne l'écoute pas, et nous poursuivons dans le couloir tranquillement jusqu'à la classe où je l'assois à une petite table. Le matin nous avons fait un boudin avec de la pâte à modeler qu'il avait enroulée en me disant « escargot ». Je décide de lui faire un gros boudin bien long afin qu'il l'enroule. Cette idée lui plaît beaucoup, le fait rire.

Une petite fille qui a fini son travail avec l'apprentie petite enfance, nous rejoint pour me dire qu'elle veut aussi faire de la pâte à modeler. Je lui propose de s'asseoir avec nous, mais elle ne veut pas, car elle m'explique que Noa va la taper. Je la rassure et finalement elle s'assoit, joue à la pâte à modeler avec nous.

Tout se passe sans incident jusqu'à l'heure du déjeuner. J'indique aux deux enfants la nécessité de se préparer pour se rendre à la cantine. Noa me répond qu'il ne veut pas manger, mais j'insiste, il range sa pâte à modeler et quitte la classe. J'aide aussi la petite fille à ranger ses affaires, mais très autonome elle me demande de la laisser faire et range la boîte dans l'étagère prévue à cet effet.

Extrait de mon journal ethnographique.
Le vendredi 17 novembre 2023.

Pour autant, il ne s'agit pas de devenir du « Nous » et de quitter le « Ils », ou encore d'osciller entre le « Nous » et le « Ils ». Il s'agit d'avoir conscience des réactions de transfert et de contre-transfert qui se produisent sur un terrain de recherche et qui sont source de connaissances. Il s'agit aussi de savoir allier ces deux états ou sentiments du « Nous » et du « Ils » pour minimiser toute déformation de la réalité observée (Devereux, 2012, p. 321).

2. Les effets de cette nouvelle posture

Mes relations avec les enseignantes évoluent à l'image de Katrina qui me fait un retour de la visite des infirmières dans sa classe :

Durant cette même récréation, Katrina vient vers moi et me fait part de l'intervention des infirmières cette semaine pour un bilan médical à destination des élèves de sa classe. Anaïs présente un trouble auditif. Katrina avait questionné les parents sur cette possibilité, mais ils l'avaient rejetée. Les infirmières établissent un courrier conclusif à l'intention des parents dont l'enfant présente une

pathologie. Katrina est ravie car son constat d'une difficulté d'audition de Anaïs sera appuyé par ce bilan médical. Katrina m'indique également que des enfants présentent des myopies importantes qui, selon elle, peuvent jouer sur leurs apprentissages ou leur compréhension des consignes. Elle m'indique que ces éléments vont l'aider à mieux comprendre les difficultés de ces élèves.

Extrait de mon journal ethnographique.
Le jeudi 23 novembre 2023.

Ou Maude qui m'invite à venir dans la sienne :

Je me dirige à l'heure voulue dans la classe de Julia déjà présente. Je l'aide à déshabiller les élèves de PS afin qu'ils se rendent dans la salle de sieste. J'aide les enfants à se couvrir avec leur couverture, à leur remettre leurs doudous et leurs sucettes pour bébé. Pendant ce temps, les élèves de MS, ceux de GS et les élèves de CP jouent dans la cour de récréation. Je m'y rends dès que les enfants sont installés pour la sieste. Julia m'a indiqué qu'elle restait avec eux une dizaine de minutes le temps qu'ils s'endorment. Maude vient à ma rencontre et m'indique que je peux aussi venir dans sa classe quand je veux, car elle a de nombreux élèves qui présentent des troubles du comportement et des difficultés d'apprentissages. Je lui indique que j'en prends note et que je viendrai la semaine prochaine.

Extrait de mon journal ethnographique.
Le jeudi 23 novembre 2023.

Cette évolution s'opère aussi avec les enfants :

Je viens de déjeuner avec Silas, enseignant, et Alexandre, AESH, et nous avons beaucoup échangé sur ma dernière venue à l'école. Je leur ai indiqué qu'à mon arrivée aujourd'hui, Floriane a crié mon prénom quand je suis arrivée et a voulu que je la prenne dans mes bras. Nous faisons le constat ensemble que les enfants de l'ULIS sont très tactiles. Alexandre et Maelle leur apprennent la bonne distance sociale, car ensuite au collège, cette attitude ne sera plus acceptée.

Nous échangeons aussi sur ma visite dans la classe ULIS, car mon changement de posture a conduit une élève, Zoé, à me demander de jouer aux cartes avec elle. Alexandre m'indique qu'il est ravi que cette élève ait eu envie de jouer à la bataille avec moi, car les enfants n'y jouaient plus depuis longtemps, or ceci leur permet de faire de la numération. J'indique à Alexandre que Zoé a été très stratège durant notre séance de jeu pour tenter de gagner. Il en a été agréablement surpris.

Extrait de mon journal ethnographique.
Le vendredi 1^{er} décembre 2023.

Enfin, ma méthodologie évolue puisque j'opère le choix de ne plus prendre de notes au-delà de l'angoisse de ne plus me souvenir après-coup de tout ce que je vois, perçois, interprète désormais en classe. De retour au bureau, ou à mon domicile, je retranscris dans mon journal ethnographique chaque déroulé de la journée. Finalement, je constate que mon corps se souvient. Traversée par mes émotions, ou mes étonnements devant le comportement inadapté au fonctionnement de la classe, ou inhabituel, de tel ou tel enfant présentant des troubles de l'apprentissage, mon corps intègre les événements de la journée. Animée par ces réussites, je décide de m'inscrire définitivement dans la contingence, à savoir que je ne prévois rien lors de ma venue. Je communique seulement un calendrier prévisionnel de mes visites au sein de l'école. Je me laisse porter comme ce jeudi 21 décembre 2023 où j'arrive à l'heure du déjeuner. En salle des maîtres, je discute avec Silas qui m'indique que cet après-midi son programme est chamboulé en raison de la visite du Père Noël dans les classes. Sa séance avec ses élèves de

CM2 est simple et débute par la confection d'origamis. Intéressée, je lui demande si je peux venir, ce qu'il accepte. Spontanément je l'aide à découper des carrés blancs de 14 cm sur 14 cm dans une feuille de papier A4. Silas me remercie, car il est en retard. Avant l'arrivée de ses élèves, Silas m'explique le déroulement de sa séance et nous décortiquons ensemble le tuto pour réaliser un origami de flocon de neige. Nous allons chercher ses élèves dans la cour de récréation. En classe durant la séance de pliage, j'aide trois élèves d'ULIS et deux élèves de la Classe de Silas, dans la réalisation de leur origami. À la fin de cette séquence, nous nous dirigeons vers le gymnase pour une séance d'EPS. De retour en classe, Silas me demande de venir près de lui afin d'interroger ses élèves sur ce qu'ils ont appris la semaine dernière sur la Révolution française. Je me retrouve à coanimer cette séance d'histoire. Durant celle-ci, je circule dans la classe, et tandis que je suis dans le fond de la salle, face à Silas, je constate qu'il ne donne pas la parole à une fillette qui lève la main depuis quelques minutes. Je fais signe à Silas en lui montrant de la tête la jeune fille. Ce dernier me sourit et l'interroge. À la fin de l'après-midi, nous débriefons ensemble sur le déroulé de son cours et le comportement de ses élèves. Le fait de ne rien prédéterminer à l'avance, ouvre la voie aux rencontres et celles-ci sont possible par le fait d'accueillir sereinement le hasard et donc la contingence. Nos rencontres s'inscrivent dans une logique du vague au sens de la sémiotique de Charles Sander Peirce (Laffitte, 2025). À chacune de mes venues, je sais que je viens pour observer ce qui se passe en classe en lien avec ma thèse. Pour autant, j'ouvre la porte à l'imprévu tout en recherchant à associer les professeurs des écoles dans ma recherche puisqu'inscrite aussi dans une logique de recherche action. Cela a demandé trois ou quatre mois d'adaptation et la nécessité de s'approprier mutuellement. Je touche ici à la coopération, ce qui est très différent de la collaboration.

En janvier 2024, suite à une période d'observation en classe sur les deux sites de l'école maternelle et élémentaire, je resserre le périmètre du terrain de recherche sur le site de l'école maternelle. Effectivement, « le Devenir élève » et l'identification des troubles du comportement et des apprentissages des enfants par les enseignantes se jouent à ce moment-là. Même si les élèves sont amenés à travailler sans cesse leur posture tout le long de leur scolarité au-delà de la maternelle, ces premières années hors du milieu familial sont déterminantes d'un point de vue de la socialisation. Cette acquisition du « métier d'élève » à travers le processus de transmission des normes scolaires, me permet d'identifier ce qui se joue aussi du côté de l'élève et non pas uniquement au niveau de l'institution scolaire.

Conclusion du chapitre 1 : Le terrain de recherche comme espace de rencontre : vers une méthodologie relationnelle et éthique en contexte éducatif.

En conclusion, je note que le premier temps de terrain, marqué par des résistances institutionnelles et personnelles, a révélé combien son accès ne se limite pas à une autorisation administrative ou à une planification rigoureuse. Il suppose une négociation avec les actrices, mais aussi une capacité à se repositionner dans son rôle de chercheur. Les tensions vécues, les incompréhensions initiales et les malentendus relationnels ont agi comme des révélateurs de ma propre posture. En m'y rendant sans pleinement mesurer les implications subjectives et relationnelles de ma présence, j'ai involontairement ravivé chez les enseignantes un sentiment de contrôle voire d'inspection générant une tension commune. Cette expérience m'a permis de prendre conscience de l'importance d'une entrée éthique sur le terrain. En acceptant la co-construction entre chercheuse et enquêtée, je peux désormais envisager une méthodologie plus souple, ancrée dans la relation, l'imprévu, et l'intersubjectivité. En réajustant ma posture de chercheuse, j'ai quitté une position d'observatrice extérieure pour m'engager dans une dynamique coopérative avec les actrices du terrain. Cette posture a transformé non seulement mes relations avec les enseignantes et les enfants, mais également ma manière d'enquêter. En accueillant l'imprévu et en me laissant guider par la contingence des situations, j'ai découvert la richesse de ce terrain. Le terrain n'est plus un simple lieu de collecte de données, mais un espace de rencontre. C'est dans cette ouverture à l'autre et à l'inattendu que s'ancre désormais ma méthodologie, centrée sur l'éthique et la coactivité.

Chapitre 2 - Le choix d'un outil de bricolage assumé : « Le Jeu du Phénix »

Le bricolage méthodologique s'est imposé comme une réponse épistémologique aux contraintes du terrain, notamment face aux résistances rencontrées, et constitue un choix pleinement assumé en lieu et place des pratiques réflexives traditionnelles. Le « Jeu du Phénix » se présente comme un outil réflexif et phénoménologique, adapté aux exigences de la recherche action.

I. Les pratiques réflexives traditionnelles : un non choix

En sciences de l'éducation, la réflexivité se définit comme une réflexion sur soi. Dans le champ de la professionnalité, elle désigne le processus par lequel les professionnels analysent leur expérience dans une visée auto-formative (Carnus & Mias, 2022). Plusieurs méthodes de mise en œuvre de la pratique réflexive se distinguent, telles que le journal réflexif, la supervision réflexive, l'observation en classe, la formation continue et communautaire ou encore l'entretien d'explicitation.

1. Le journal réflexif

L'écriture réflexive peut se réaliser à partir de l'expérience (Morisse & Lafortune, 2014). On peut écrire pour soi-même ou faire écrire afin de faire émerger des savoirs ou pour faire évoluer des pratiques professionnelles (Cifali & André, 2007). Ces écritures impliquées ou écritures de soi dans un contexte professionnel, alimentent beaucoup de recherches en sciences de l'éducation. Le journal réflexif peut constituer un outil par lequel les chercheurs demandent aux enseignantes d'y consigner leurs expériences, qu'il s'agisse de réussites ou de difficultés, ainsi que leurs réflexions et émotions. Grâce à ces écrits, le chercheur peut aider les enseignantes à mieux appréhender leur pratique professionnelle (Moon, 1999). Lors de ma formation en master de sciences de l'éducation à l'université de Paris 8, j'ai été sensibilisée à la pratique du journal telle que la conçoit Rémi Hess (2010 ; Hess et al., 2016). Lors de la présentation de ma recherche doctorale, j'ai proposé aux enseignantes impliquées de tenir un journal quotidien. Je n'ai pas reçu d'écho favorable, mais cet outil restait optionnel, car j'avais été avertie du possible manque de temps de ces professionnelles pour se consacrer à cette recherche action. La tenue d'un journal réflexif exige un fort investissement et une régularité pour être efficace. J'ai expérimenté ce dispositif lors de ma recherche en master des sciences de l'éducation qui portait sur l'instruction en famille. Sur une quinzaine de parents instructeurs sollicités, seulement six ont tenu régulièrement un journal sur une année scolaire. Cela a demandé de ma part d'être constamment en lien avec eux notamment à travers une communication d'extraits de mon

propre journal, de relances régulières et une écoute attentive tout le long du processus d'écriture. Je ne pouvais pas exiger des professeures des écoles impliquées ce même investissement en plus de leur activité d'enseignement. Il me fallait réfléchir à une autre pratique réflexive, et j'ai pu envisager celle de la supervision.

2. La supervision réflexive

La supervision réflexive renvoie à l'analyse des pratiques professionnelles à travers des échanges entre pairs. C'est un outil de formation et de professionnalisation intégré au cursus des stagiaires en Institution Nationale Supérieure du Professorat et de l'Éducation (INSPÉ). En lien avec leurs périodes de stages au sein de leur école, les futures professeures des écoles analysent collectivement les situations rencontrées en classe sous l'égide de leur formatrice. Cette « supervision pédagogique » permet d'accompagner la réflexion de la stagiaire et de construire son identité professionnelle, en facilitant une « analyse *in situ* des pratiques effectives » (Vianin, 2019, p. 16). La supervision entre pairs m'a semblé immédiatement très intéressante et a contribué à ce que j'utilise « Le Jeu du Phénix », qui permet une analyse collective de situations jugées problématiques. Cependant, je n'ai pas souhaité m'inscrire dans cette supervision pédagogique car « si la supervision est “clinique” et centrée sur le développement professionnel de la stagiaire, elle engage néanmoins la superviseure à poser un regard expert sur les pratiques pédagogiques » (Vianin, 2019, p. 18). Le jeu doit me permettre d'effacer autant que possible cette figure de l'experte pour laisser place à celle qui joue avec les autres à partir de situations vécues par les praticiennes, afin d'en permettre une analyse collective.

3. L'observation de type enseignement-apprentissage

La deuxième étape de la supervision pédagogique est l'observation en classe lors d'une séance d'enseignement-apprentissage. La superviseure, installée au fond de la classe, cherche à comprendre les intentions pédagogiques de la stagiaire et les représentations qu'elle a de son rôle d'enseignante (Vianin, 2019). À l'issue de ces observations, la superviseure échange avec la stagiaire à partir des faits observés pour partager son analyse. Depuis le début de mon immersion sur le terrain de recherche, je réalise des observations participantes en classe. Contrairement à la superviseure, je ne m'installe pas au fond de la salle, mais je participe activement en accompagnant les enfants dans leurs activités pédagogiques. Mon objectif n'est pas de proposer des pistes d'action aux professeures des écoles, mais de comprendre leurs pratiques professionnelles d'une part, et d'appréhender le comportement des enfants d'autre

part. Lors de ma première journée d'observation, j'ai commis l'erreur d'adopter une posture attendue d'une inspectrice de l'Éducation nationale ou d'une conseillère pédagogique. Cela avait cristallisé nos échanges, et j'ai rapidement modifié ma posture afin de travailler collaborativement avec elles. C'est en cela que l'enseignante « devient chercheur dans son contexte » (Dicharry-Pomarez & Kohout-Diaz, 2023, p. 49). En conséquence, je n'ai pas retenu cette piste de travail.

4. La formation continue et les communautés d'apprentissages

Dans le cadre du plan de formation continue en mathématiques et en français des professeures des écoles, des constellations⁴¹ — animées par une conseillère pédagogique — ont été mises en place depuis la rentrée 2020. Ces formations, par groupe de six à huit, permettent aux professeures des écoles de constituer une communauté d'apprentissage autour d'une thématique donnée en mathématiques ou en français (par exemple, la numération, le calcul mental ou l'enrichissement du vocabulaire). Les réflexions du groupe et les échanges entre pairs visent « le développement de solutions et de pratiques d'enseignement adaptées aux contextes locaux et la consolidation des savoirs scientifiques au service de cet enseignement »⁴². Ces constellations peuvent conduire à une réflexivité à partir des échanges entre pairs et grâce à la supervision réalisée par la conseillère pédagogique. Mais finalement, il s'agit d'avantage d'une mutualisation des expériences didactiques réalisées en classe, les retours d'expérience de chacune visant à améliorer les enseignements prodigués. Ce type d'animation ne m'a pas paru opportune pour plusieurs raisons : elle est axée sur un volet didactique, elle est encadrée par une experte et cette démarche est remise en question par les enseignantes.

5. L'entretien d'explicitation

Développé par Vermeersch (2010), cette méthode consiste à interviewer une personne sur son expérience vécue afin de permettre l'émergence de moments implicites. À cette fin, l'interviewer pose des questions pour clarifier les ressentis, les pensées et les actions de l'interviewé, afin d'explorer ses expériences vécues de manière approfondie. Cela passe par une verbalisation de l'ensemble des actions afin de faire émerger des éléments dont il n'a généralement pas conscience. Je n'ai pas souhaité recourir à ce type d'entretien, bien qu'il soit couramment utilisé pour mettre en évidence des savoirs tacites de la pratique professionnelle,

⁴¹ URL : <https://www.education.gouv.fr/auto-evaluation-des-constellations-boite-outils-destinee-aux-formateurs-414645>

URL : <https://eduscol.education.fr/1853/plan-de-formation-en-francais-premier-degre>, consulté le 22 juillet 2025.

⁴² Guide pour le Plan français à destination des pilotes et référents en académie, p. 10.

car il aurait pu être perçu comme intrusif par certaines participantes. Il est parfois nécessaire d'interroger l'intime de l'interviewée, ce que permet aussi « Le Jeu du Phénix », mais dans une configuration bien différente. Lors d'un entretien avec une conseillère pédagogique départementale pour les maternelles, qui utilise l'entretien d'explicitation lors des formations en constellations, elle m'a précisé qu'elle s'interdisait d'aller sur le terrain de l'intime. Selon elle, ce n'est pas sa place en tant que représentante de l'institution, et explorer ce champ exige une connivence d'équipe. Avec « Le Jeu du Phénix », il s'agit de s'appuyer sur cette complicité entre les professeures des écoles et sortir du cadre d'un entretien en tête-à-tête. Plus librement et sereinement, les enseignantes sont en condition pour partager leur intimité, en acceptant de faire état de leur vulnérabilité, et de leur intériorité, en faisant état de leurs croyances et réflexions personnelles, à propos de situations complexes. Ma méthodologie s'est construite en fonction de mon intégration au sein de cette école primaire avec un dispositif ULIS et l'analyse de ces différentes pratiques réflexives m'a confortée dans mon refus d'y recourir et de créer un dispositif à partir d'un tarot philosophique, « Le Jeu du Phénix », dont je maîtrise bien les règles et dont je savais qu'il permettrait une réflexivité tout en favorisant une complicité par le jeu avec les professeures des écoles.

II. Le « Jeu du Phénix » : un outil de bricolage réflexif et phénoménologique en cohérence avec une recherche-action

Le recours à un tarot philosophique comme dispositif de recherche, s'inscrivant dans une logique de bricolage méthodologique entendue comme une souplesse d'action, apparaît pleinement cohérent avec une démarche de recherche-action-formation à visée phénoménologique. Ce jeu par, son caractère médiatif, ouvre ainsi la voie à une métamorphose éducative.

1. La logique du bricolage, un écho aux spécificités de la recherche-action-formation

Le recours à ce support, en lieu et place de l'entretien d'explicitation, fait suite à des entretiens menés auprès de conseillères pédagogiques et d'enseignantes spécialisées chargées de l'accompagnement des professeures des écoles. Deux constats émanent de ces échanges : l'entretien d'explicitation constitue leur outil de travail privilégié et ces professionnelles viennent systématiquement en classe avec un protocole d'actions que les enseignantes mettent en œuvre. Cela m'a permis de mieux comprendre leur attente initiale à mon égard lors de mon arrivée sur le terrain lorsqu'elles m'ont indiqué attendre un plan d'actions en lien avec leurs problématiques. Leur demande souligne ici la question de ma place au sein de l'école où se déroule ma recherche, celle que j'ai voulu prendre en tant que

chercheuse, et celle qu'elles m'ont accordée. Ma légitimité auprès de celles-ci s'est posée de deux façons : la doctorante investie d'un savoir académique et la cheffe de service investie d'un pouvoir institutionnel. Dès cet instant la question s'est posée de la tension entre production de connaissances en lien avec une recherche doctorale, et ma volonté de les accompagner dans l'évolution de leurs pratiques professionnelles. En conséquence, il s'agissait de sortir de ce paradigme d'une hiérarchisation des savoirs et de réfléchir aux conditions d'explicitation du savoir issu de l'expérience (Ferrand, 2012) pour les mener vers une réflexivité par rapport à leur relation pédagogique avec leurs élèves. Cela impliquait qu'elles prennent le pouvoir et soient maîtresses du changement. Il ne s'agissait plus de mettre en œuvre un protocole expérimental, mais qu'elles analysent leur relation avec leurs élèves en s'appuyant sur le « Jeu du Phénix ». Ainsi, le choix du bricolage comme méthode d'intervention, comme l'a théorisé Lévi-Strauss (1962), permet cette souplesse d'action. Inscrite dans une approche dynamique et évolutive, je peux repenser les solutions théoriques et les réajuster en fonction des besoins des actrices concernées au point de m'autoriser le recours à cet outil innovant. Cette approche de bricoleuse se rapproche de la démarche de recherche-action, car il s'agit de s'adapter aux contraintes de terrain, de savoir faire preuve de réactivité, d'adaptabilité et de créativité. La proposition d'une activité ludique tenait aussi à ma volonté de ne pas ajouter du travail à une équipe déjà fortement mobilisée par ailleurs. Pour autant par bricolage, il ne faut pas entendre une approche désorganisée ou l'absence de méthodologie, mais le fait de s'inscrire dans une réflexion-en-action permettant de saisir les opportunités et de réagir aux imprévus. Contrairement à une approche strictement expérimentale, le bricolage permet de sortir des cadres rigides pour proposer des solutions sur mesure, adaptées aux réalités locales et selon mes interactions avec elles. La créativité est un moteur. Sans rejeter les approches rigoureuses de la logique de l'ingénieur, le recours au bricolage répond à un choix stratégique et pragmatique pour répondre aux complexités du terrain. En conséquence, je ne me conforme pas à un plan. Je m'adapte à leurs contraintes professionnelles tout comme j'adapte les règles du jeu au terrain. Cette situation fait écho à ce que Lévi-Strauss nomme des « moyens précontraints », c'est-à-dire que :

« Son univers instrumental est clos, et la règle de son jeu est de toujours s'arranger avec les "moyens du bord", c'est-à-dire un ensemble à chaque instant fini d'outils et de matériaux, hétéroclites au surplus, parce que la composition de l'ensemble n'est pas en rapport avec le projet du moment, ni d'ailleurs avec aucun projet particulier, mais est le résultat contingent de toutes les occasions qui se sont présentées de renouveler ou d'enrichir le stock, ou de l'entretenir avec les résidus de constructions et de destructions antérieures. ».

(Levi-Strauss, 1962, p. 27).

En m'appuyant sur une méthode telle que « Le Jeu du Phénix », je crée un espace propice à l'échange et à la verbalisation de leurs expériences vécues tout en leur permettant de partager leur intimité et intériorité sur des situations éducatives complexes. Loin d'une posture hiérarchisée, et détachée des normes scientifiques en vigueur, ma démarche favorise une complicité avec ces praticiennes où chacune peut apprendre de l'autre. Ainsi, cette recherche ne se limite pas à une simple collecte de données, mais s'inscrit dans une dynamique de co-construction des savoirs, où leurs compétences sont reconnues et valorisées.

2. « Le Jeu du Phénix », un outil de bricolage qui s'inscrit dans une démarche phénoménologique

Considérer la singularité des élèves sans les réduire à des catégories comportementales en référence au DSM-5, et opérer une rencontre avec eux grâce à la phénoménologie, suppose un rapport à la recherche qui ne soit pas de l'ordre de la stratégie ou de la planification tel qu'on peut le retrouver dans la logique d'ingénieur, puisque c'est la pratique qui précède la théorie (Lederlin, 2023). Les chercheurs qui s'inscrivent dans une logique d'ingénieur, telle que décrite par Lévi-Strauss (1962), adoptent souvent une approche qui peut se caractériser par une volonté de modéliser, standardiser et rationaliser leurs pratiques de recherche à travers des outils techniques, des processus et des méthodologies scientifiquement éprouvées voire validées. Cette approche peut marquer l'absence de prise en compte de l'expérience, de la sensibilité au nom d'une objectivation des processus. Or, c'est bien la critique formulée par Lévi-Strauss de vouloir à tout prix s'inscrire dans une approche technocratique et dépersonnalisée des phénomènes humains. Le choix du bricolage reflète ici une approche personnelle, située et adaptée aux imprévus du terrain de recherche sans rejeter l'exigence de la rigueur scientifique. Ce processus permet de conjuguer rigueur théorique et souplesse pratique, en ajustant constamment les outils et méthodes pour répondre au mieux aux défis de la recherche-action.

Dans cette optique, ce processus phénoménologique peut également se manifester lors de nos séances de jeu. Le recours à ce tarot philosophique permet de mettre en évidence les réalités des enfants au-delà de toute psychologisation. Cela se traduit par la mise en lumière de leurs expériences vécues en classe à travers la perception de leurs troubles du comportement par les enseignantes (Merleau-Ponty, 1945). Mon approche se voulant phénoménologique, il s'agit d'étudier ce contexte pédagogique en priorisant l'avis des sujets (Bertucci, 2007). En privilégiant la conscience des vécus de ces enseignantes par rapport à leur réalité de terrain en croisement avec leur subjectivité, il s'agit d'obtenir un reflet de ce qu'elles vivent en classe. Accéder à l'essence des expériences des élèves, ce n'est pas rester sur leurs réalités extérieures

telles que leur frustration, leur hyperactivité en classe, mais plutôt s'attacher à la manière dont ils vivent et ressentent leur quotidien au sein de l'école. Par la narration de leurs expériences pédagogiques, les professeures des écoles peuvent redécouvrir ces enfants sous un nouveau jour, notamment à travers leurs interactions corporelles et affectives en classe. Cela doit les mener à une compréhension des besoins de l'élève perturbé par son environnement scolaire immédiat. En engageant ces enseignantes dans une démarche de questionnement et d'autoformation existentielle, cette recherche-action-formation ouvre la voie à une pratique éducative plus adaptative et sensible en phase avec les besoins éducatifs particuliers des élèves. Cela est rendu possible par le fait que le jeu constitue un espace de médiation.

3. « Le Jeu du Phénix », un espace de médiation

« Le Jeu du Phénix » constitue un espace de médiation à plusieurs égards. Tout d'abord, il repose sur un cadre commun dans lequel l'ensemble des participantes partagent les mêmes règles de jeu. Ce cadre favorise un climat de confiance et rend possible un dialogue entre les joueuses. Ce dispositif s'inscrit en conséquence dans une dynamique de relations intersubjectives avec l'objectif d'analyser les situations éducatives. Par ailleurs, le jeu facilite un retour sur soi, rendu possible par le regard du collectif. Il offre une occasion d'introspection dans laquelle la conscience de soi est révélée par l'autre. Il est également un espace de dialogue entre le Soi et le Moi dans la mesure où le processus de réflexion part de la joueuse qui se livre aux autres. Le jeu ouvre ainsi la voie, non pas seulement à une dynamique d'autoformation, mais également à un processus d'hétéro-formation, les deux dimensions s'articulant et se nourrissant mutuellement dans le cadre d'une réflexivité en œuvre. La joueuse s'inscrit dans un engagement individuel et bénévole (autoformation) et apprend à la fois dans et par le collectif (hétéro-formation). L'hétéro-formation revêt ici une dimension participative à travers une autoformation qui se veut sociale en ce qu'elle mobilise les interactions entre pairs et les échanges avec le tiers — en l'occurrence, la chercheure. On parle d'autoformation plus que de formation, car dans ce dispositif, il ne s'agit pas pour la chercheure de former directement les participantes à leurs pratiques professionnelles, mais de les accompagner dans un processus d'appropriation du « Jeu du Phénix ». Les enseignantes s'autoforment (se forment par elles-mêmes) à partir des échanges, des questionnements et des réflexions suscités au cours des séances de jeu.

Ce jeu est également un outil de médiation entre la norme institutionnelle et la pratique professionnelle, c'est-à-dire entre le prescrit et le réel. En effet, le jeu en questionnant l'ancrage de la relation pédagogique dans son environnement institutionnel, permet de mettre en miroir

le prescrit — correspondant aux attentes formelles et aux objectifs institutionnels de l'Éducation nationale — avec le réel, c'est-à-dire la pratique pédagogique des enseignantes en classe. Ce dispositif constitue cet « Entre » (*Aïda* en japonais) que l'on doit au psychiatre japonais Kimura Bin (2000). Il est ce lieu au sein duquel chacun vient déposer sa subjectivité. C'est dans cet « Entre deux » que s'« unit l'homme à l'autre homme » (Stevens, 2003, p. 696), et qui permet le déploiement du Soi par la confrontation des intersubjectivités qui s'y présentent. Il s'agit de permettre « au sujet d'entrer en relation avec le monde » (MacIsaac, 1996, p. 831) pour redonner du sens à une situation éducative qui s'avère problématique.

Enfin, le jeu offre une occasion de médiation avec les autres sur des sujets sensibles. Par exemple, lors d'une séance (PRAT10, Vol. 2, Annexe 3.10), un débat qui avait eu lieu avant mon arrivée sur le terrain de recherche a resurgi. La coordonnatrice ULIS a souligné le nombre d'adultes présents en classe maternelle, pouvant aller jusqu'à trois adultes (enseignante, ATSEM et apprentie petite enfance ou AESH, voire volontaire en service civique) contrairement aux classes élémentaires où cette situation ne se produit pas. Cette remarque a ravivé un conflit antérieur concernant l'autonomie des élèves de CP. En effet, lorsque l'élève passe de la GS au CP, il peut se poser la question de son absence d'autonomie, qui pourrait être attribuée au nombre d'adultes dans les classes de maternelles. Ces échanges au cours de la séance de jeu ont exacerbé les tensions entre la coordonnatrice ULIS et ses collègues. Cependant, la possibilité de revenir sur cette problématique lors de la séance suivante a permis de réexaminer la question et de lancer des réunions d'équipes sur ce sujet sur les deux sites.

4. « Le Jeu du Phénix », un outil réflexif au bénéfice d'une métamorphose éducative

Nous avons vu que ce sont les moyens qui fixent la fin. Ici, le moyen, c'est « Le Jeu du phénix » qui doit permettre d'atteindre un objectif dans le cadre de cette recherche : une métamorphose éducative. Comme le souligne Moreau (2018), l'enseignante ancrée dans la *doxa*⁴³ risque de s'inscrire une approche pédagogique qui repose principalement sur des pratiques pédagogiques standardisées et des programmes scolaires figés. Ce cadre rigide, caractérisé par une forme de conformité aux normes institutionnelles, peut limiter la possibilité pour l'enseignante de développer des pratiques pédagogiques créatives et adaptées aux besoins spécifiques des élèves, et pour ces derniers de s'engager dans une réflexion critique et autonome. En effet, dans ce modèle, les élèves, soumis à l'autorité professorale et à une transmission descendante des savoirs, sont souvent perçus comme des récepteurs passifs, absorbant des informations sans

⁴³ *Doxa*, opinion (jugement, avis, sentiment), opinion sans fondement (Bailly). Actuellement, ce terme, péjoratif, désigne une opinion non-réfléchie, et répandue.

nécessairement en saisir la signification ou en questionner la pertinence. La créativité de l'enseignante comme celle de ses élèves se retrouve restreinte. Ce cadre peut ainsi nuire à sa motivation qui, dans une telle démarche, semble davantage centrée sur le respect des prescriptions institutionnelles que sur l'instauration d'une relation pédagogique dynamique et créative. En définitive, l'argumentation de Moreau s'inscrit dans une critique plus large de la *doxa* du système éducatif. Selon lui, cette gestion technocratique de l'éducation nuit à la capacité des enseignantes et des élèves à sortir des schémas de pensée préétablis, limitant ainsi l'émergence de nouvelles formes de savoir et d'interactions pédagogiques. Ainsi, il serait nécessaire de dépasser cette dynamique pour privilégier une approche plus souple et adaptative, centrée sur la singularité de l'élève au-delà d'une simple transmission de connaissances standardisées.

Mon analyse rejoint celle de Moreau dans la critique de la *doxa* du système éducatif, et c'est précisément ce que l'utilisation du tarot philosophique doit nous permettre, de réexaminer ensemble les pratiques éducatives de manière ludique et réflexive. Collectivement, ce jeu nous permet d'appréhender avec plus de légèreté les situations éducatives auxquelles sont confrontées ces professeures des écoles. Rires et taquineries bienveillantes alimentent nos parties de jeu tout en n'oubliant pas la gravité de chaque situation étudiée. Les propositions d'actions et les pistes d'amélioration coconstruites par les collègues sont mieux accueillies par la joueuse qui accepte de remettre en question sa routine professionnelle afin de faire évoluer sa pratique professionnelle au service des élèves. Il ne s'agit donc pas de mettre fin à telle ou telle activité pédagogique qui échoue devant l'élève présentant des difficultés scolaires face aux normes et aux attendus des programmes scolaires, mais de la transformer positivement et collectivement afin de participer à sa progression. Mais au-delà d'une simple métamorphose du Moi, telle que proposée par le créateur du jeu, il s'agit surtout d'une métamorphose éducative impliquant un changement sans renoncement de soi-même pour évoluer vers un autre état (Moreau, 2018, 2022). En tant que chercheuse impliquée dans ce processus, je participe activement à cette co-construction qui permet au sujet, moi y compris, de ne plus être affecté par les causes extérieures du système au sein duquel il évolue. Par cette métamorphose éducative, nous expérimentons une nouvelle façon d'agir sur nous-même et le monde éducatif. Cela peut inclure des changements dans les *curricula*, les horaires et l'aménagement des espaces d'apprentissage pour engager une meilleure prise en compte de l'environnement corporel (physique et psychique) de l'enfant. Ces professeures des écoles en devenant des facilitatrices de l'apprentissage au-delà d'une simple transmission des savoirs, et d'une stricte nécessité d'un

« Devenir élève », s'inscrivent dans un retravail de la norme inclusive (Kheroufi-Andriot, 2021).

Conclusion du chapitre 2 : Le bricolage méthodologique comme posture épistémologique : un dispositif réflexif et médiateur pour transformer les pratiques professionnelles.

Pour conclure, face aux limites rencontrées par les pratiques réflexives traditionnelles, le bricolage méthodologique s'est imposé comme une réponse épistémologique. Loin d'être un renoncement, il constitue un véritable choix en lieu et place des pratiques réflexives traditionnelles telles que le journal, la supervision, l'observation de type enseignement-apprenant, la formation continue et les communautés d'apprentissages ou encore l'entretien d'explicitation. Chacun de ses outils présentait un défaut majeur dans le cadre de cette recherche. Le journal réflexif exigeait une mobilisation trop importante des enseignantes ; la supervision réflexive m'aurait placée en situation d'experte ; l'observation de type enseignement-apprentissage m'aurait placée de nouveau en situation d'inspectrice au fond la classe ; la formation continue et les communautés d'apprentissages aurait axé ma recherche sur le volet didactique — bien trop éloigné de mon intention initiale ; et enfin l'entretien d'explicitation aurait pu être perçu comme intrusif par les enseignantes.

« Le Jeu du Phénix » en tant qu'outil de bricolage réflexif cadre bien avec une recherche-action qui se veut phénoménologique. En premier lieu, cet outil m'a permis de trouver ma place au sein de l'équipe enseignante loin d'une posture et d'un rapport hiérarchisés. Ensuite, ce jeu s'inscrit dans une approche dynamique et évolutive telle qu'attendue par une recherche-action. Pour autant, bricoler, ne signifie pas une absence de rigueur de la démarche scientifique, mais de savoir s'adapter aux réalités de son terrain en utilisant les moyens à disposition. Cet outil m'a offert un espace d'échanges et de verbalisation des expériences vécues par les enseignantes.

Ce jeu m'a donné la possibilité de nous inscrire dans une démarche où il ne s'agit plus de catégoriser ou de psychologiser les élèves, mais de mieux appréhender leurs troubles loin de toute objectivation. Cela est possible, car « Le Jeu du Phénix » constitue un espace de médiation sécurisant dans lequel chacune peut s'exprimer. C'est un outil de médiation entre la norme institutionnelle et la pratique professionnelle, c'est-à-dire qu'il permet d'interroger l'écart entre le prescrit et le réel à travers le questionnement de l'ancrage de la relation pédagogique. Enfin, c'est un outil de médiation entre les joueuses permettant d'aborder des sujets sensibles, c'est-à-dire sur lesquels tout le monde n'a pas forcément le même point de vue.

Cet outil réflexif vise une métamorphose éducative qui serait le résultat d'un questionnement des pratiques éducatives telles qu'elles sont le reflet de la doxa. Cette métamorphose éducative vise autant la chercheuse que les enseignantes.

Chapitre 3 - Approches méthodologiques pour une meilleure appréhension du vécu des actrices et des élèves

Différentes méthodes ont été mobilisées en complément du « Jeu du Phénix », telles que les entretiens, ainsi que des outils ethnographiques comme l'observation participante et le journal ethnographique. Ces dispositifs visent à mieux appréhender l'expérience vécue des actrices de terrain. « Le Jeu du Phénix » s'inscrit pleinement dans cette démarche phénoménologique, en engageant le corps dans une dynamique spatio-temporelle.

I. Les différents types d'entretiens

Ma recherche s'appuie sur deux types d'entretiens : les entretiens exploratoires et les entretiens semi-directifs. Dans tous les cas, un contrat de communication a été établi en amont, précisant le rôle de chacune, les objectifs de l'entretien, la nature des questions posées, la durée estimée, les modalités d'enregistrement et de retranscription de l'échange, l'utilisation des données recueillies ainsi que les conditions d'anonymisation des personnes interrogées. Par ailleurs une étape de relecture des propos recueillis a été prévue à l'issue des entretiens dans une logique de validation par les interviewées. En revanche, le choix a été fait de ne pas interroger les parents d'élèves, afin d'éviter un biais pouvant compromettre la rigueur méthodologique de la recherche.

1. Les entretiens exploratoires

Les 22 entretiens exploratoires ont pour objectif principal de « défricher » le terrain. Ils sont préparatoires et ont lieu avant l'accès au terrain de recherche proprement dit. Ces entretiens sont menés sans hypothèse préalable et visent à éclairer des aspects du phénomène étudié qui n'auraient peut-être pas été envisagés de prime abord. Ils cherchent à analyser la situation de prise en charge d'enfants présentant des besoins spécifiques par différents corps de métiers : soignantes, éducatrices, enseignantes et parents d'enfants en situation de handicap. Chaque enquêtée est invitée à dire ce qu'elle pense ou connaît du sujet présenté. À cet effet, la formulation de la première question de l'entretien est essentielle, car quel que soit le milieu professionnel de l'enquêtée ou son milieu familial, elle doit pouvoir appréhender cette question depuis sa place. En conséquence, tous les entretiens débutent avec la même question : « en tant que praticienne comment ou que fais-tu pour permettre l'intégration de l'enfant présentant des besoins spécifiques ? ». Cette question, simple et ouverte, est volontairement naïve comme si j'apprenais des propos de l'interviewée, bien que la situation me soit familière. À partir de la réponse, je dispose de repères qui fixent le cadre de notre entretien et me permet de cerner la

situation. Je suis en mesure de poser des questions qui renvoient aux thèmes qui émergent de la réponse. L'objectif est de faire appel à ses souvenirs quant à une situation vécue ou à son expérience quotidienne. Cela est supposé refléter un savoir commun qu'elle partage avec les autres actrices de son milieu professionnel ou de son milieu social ou familial pour les parents. C'est sa compétence professionnelle ou personnelle qui est sollicitée.

Après la retranscription de ces entretiens, leur exploitation consiste à identifier les divergences et convergences des points de vue entre les différents groupes de professionnels et les parents. Je n'ai pas créé de grille d'analyse rigide, mais plutôt mis en évidence des catégories (Annexe 5) à l'appui de la méthodologie préconisée par Bardin (2013) basées sur les données expérientielles et subjectives recueillies. Ces récits m'ont permis d'accéder aux pratiques professionnelles révélant les stratégies employées pour accompagner ces enfants. À partir du travail d'interprétation du récit des enquêtées, des connaissances émergent. L'analyse des discours, notamment du vocabulaire utilisé par chaque interviewée, a permis de saisir une vision singulière du corps. L'absence de cadre théorique préalable a ainsi favorisé l'émergence de thématiques inattendues, enrichissant la compréhension du phénomène, et ces thématiques ont été reprises comme catégories d'analyse pour les entretiens semi-directifs. L'analyse de ces entretiens exploratoires me permettent de poser des bases solides pour ma réflexion. Ils mettent en lumière la manière dont ces professionnelles et ces parents perçoivent la prise en charge des besoins spécifiques des enfants présentant des troubles du comportement et des apprentissages. De nos échanges, une problématique émerge : la faible prise en considération du corps de l'enfant dans le cadre scolaire, en relation avec l'acquisition d'un « Devenir élève » en classe. Ces entretiens m'aident à mieux délimiter mon terrain de recherche et à envisager plus clairement mes futures observations participantes.

2. Les entretiens semi-directifs

Ces entretiens semi-directifs visent à répondre aux questions qui émergent suite à l'enquête exploratoire. Deux terrains de recherche sont identifiés : le premier concerne l'école où se déroulent les observations participantes et les séances de jeu, et le second concerne la DSDEN où travaillent les inspectrices, les conseillères pédagogiques, ainsi que les enseignantes référentes et spécialisées chargées de l'accompagnement des élèves en situation de handicap. Dans ces deux contextes distincts, je m'intéresse aux logiques d'action et aux représentations du handicap, qui varient selon la fonction occupée dans l'échiquier institutionnel par chaque interlocutrice. Compte tenu de ma position professionnelle comme cadre administratif au sein de cette DSDEN, il est relativement facile pour moi d'obtenir un entretien avec ces

professionnelles. Toutefois, même si je connais bien l'organisation et le contexte de cette structure, ces entretiens doivent m'aider à dépasser mes propres représentations de leurs missions. Au-delà de la question du handicap chez l'élève, il s'agit aussi de comprendre les pratiques professionnelles qui en découlent. Pour le second terrain, l'école, l'objectif est de mieux comprendre les représentations des personnels concernant les élèves en situation de handicap, ainsi que l'articulation de leurs missions. Entre la directrice d'école, les AESH, la volontaire en service civique et les professeures des écoles, mes questions portent sur la coordination de leur rôle au sein d'une structure aussi petite qu'est une école ou une classe. Face à ce public varié, les entretiens sont adaptés en fonction de la situation de chaque interlocutrice : experte, directement concernée par l'étude ou des témoins privilégiés (Van Campenhoudt et al., 2017). Pour permettre aux interviewées de développer leur pensée et dérouler leur activité, je fais appel à des reformulations, des relances, ou encore des questions ouvertes. Ces relances ne sont pas systématiquement prévues à l'avance bien que certaines questions essentielles soient en tête.

L'analyse des entretiens semi-directifs se fait directement à partir des thématiques identifiées lors des entretiens exploratoires. Elle permet d'approfondir la question de recherche auprès des professionnels des deux terrains identifiés. En effet, l'enquête par entretien est ainsi particulièrement pertinente lorsqu'il s'agit d'analyser le sens que les actrices donnent à leurs pratiques, aux événements dont elles ont pu être les témoins actifs et lorsqu'on veut mettre en évidence des systèmes de valeurs et des repères normatifs à partir desquels ces actrices s'orientent et se déterminent (Blanchet & Gotman, 2015).

3. Interviewer les parents : un biais à la réalisation de cette recherche

Dans le cadre de cette recherche de nombreuses professionnelles ont été interrogées, tant au sein de l'école qu'au niveau de la DSDEN. En revanche, les parents n'ont pas été sollicités. Ce choix pleinement assumé, mérite d'être explicité. Lors de ma recherche en master, j'ai mené des entretiens auprès de parents inscrits dans une démarche d'instruction en famille. Je les ai accompagnés dans la tenue d'un journal quotidien. Leurs relations complexes, parfois conflictuelles, avec l'institution scolaire avait émergé de façon saillante. Cette expérience a nourri ma vigilance quant à la fragilité du lien entre l'école et les familles.

Dans le présent travail réalisé auprès des professeures des écoles, je constate à nouveau la précarité de ce lien école-famille. Je pense par exemple aux parents d'Amanda, dont le déni des difficultés scolaires rencontrées par leur fille, les conduisent à éviter tout rendez-vous

formel avec l'école, la mère préférant des échanges informels à la sortie de la classe. Ensuite, le père de Matéo, marqué par une profonde honte face aux difficultés de son enfant porteur du trouble du spectre de l'autisme, illustre également cette fragilité. Obtenir qu'il accepte de déposer son fils au sein de la classe a nécessité de longues conciliations de la part des enseignantes. Acquérir sa confiance a demandé du temps. De même l'orientation d'Anaïs en ULIS n'a été acceptée qu'au terme de trois années d'échanges soutenus entre les professeures des écoles et la famille. Ces situations témoignent d'un lien école-famille souvent mis à l'épreuve, où la confiance, lorsqu'elle existe, s'est construite lentement au prix d'un travail considérable. En tant que chercheuse, j'aurais pu choisir d'interroger ces parents pour mieux comprendre l'environnement familial des élèves rencontrés. Cependant, une telle démarche aurait comporté un risque éthique majeur : celui de fragiliser davantage les liens déjà précaires, voire de rompre une confiance si difficilement établie entre les familles et l'école. Répondre à une exigence de recherche ne saurait justifier un tel coût humain. C'est pourquoi j'ai délibérément renoncé à solliciter directement les parents de cette étude. C'est une manière de ne pas avoir de biais en refusant un discours ou une représentation qui n'est pas mûre.

II. Démarche ethnographique

En complément du « Jeu du Phénix », le choix a été fait de mener des observations participantes auprès des élèves, systématiquement consignées dans un journal de terrain, afin de mieux appréhender les troubles du comportement et des apprentissages. Ces observations ont été conduites en veillant à éviter toute psychologisation des enfants, dans une posture respectueuse de leur singularité.

1. Les observations participantes

Les observations participantes permettent de m'immerger au cœur de la communauté étudiée. Elles m'offrent la possibilité d'intégrer la classe, d'y observer le déploiement des pratiques professionnelles et de constater les manifestations des troubles du comportement et des apprentissages des élèves. Je participe activement aux activités pédagogiques observées, ce qui me confère un statut de membre du groupe, même si je prends le risque d'influencer leurs pratiques. En étant intégrée à l'environnement des professeures des écoles, je peux mieux comprendre leurs motivations, objectifs et difficultés. Cette participation active me permet également de partager leur vécu en classe et d'engager des dialogues informels, par exemple pendant les récréations, pour accéder à leur subjectivité. Ces moments sont essentiels pour interroger les enseignantes sur ce que les troubles du comportement et des apprentissages des

élèves, déclenchent chez elles. C'est aussi l'occasion d'obtenir des éclaircissements sur leurs pratiques pédagogiques ou sur leurs interactions avec les enfants. Cette approche ethnographique implique que je sois également touchée par les interactions entre les professeures et les élèves, ainsi que par mes propres relations avec les enfants et les troubles observés. « Favret-Saada (1985) met en évidence le rôle central de l'implication affective et relationnelle du chercheur. Son immersion dans le dispositif de la sorcellerie qu'elle étudiait, et la place de désensorceleuse qui lui fut assignée par ses interlocuteurs, lui ont permis d'accéder à des secrets et à des récits qui seraient restés inaccessibles dans une posture d'extériorité. De la même manière, mon intégration dans la classe me permet d'approfondir la compréhension de ce qui se joue dans ces interactions.

2. Le journal ethnographique

Après chaque demi-journée, je consigne de manière détaillée mes observations dans un journal de terrain⁴⁴. Ces observations, retranscrites et datées, relatent ce que j'observe, ce que je perçois, vois, entends et me servent de mémoire par rapport aux événements vécus. Mes notes sont détaillées et rédigées dès que possible après la situation observée. Elles me permettent de saisir les pratiques professionnelles des enseignantes au-delà de ce qu'elles ont pu me dire lors des entretiens, lors des séances de « Jeu du Phénix » ou de nos échanges informels. Ces observations sont essentielles pour comprendre leur routine pédagogique, leurs objectifs et attentes vis-à-vis de leurs élèves. Elles offrent également une occasion unique d'observer l'évolution des élèves, soit leur progression, soit leur décrochage par rapport au groupe classe. L'analyse détaillée de chaque demi-journée d'observation contribue ainsi à enrichir les données issues des entretiens et à mieux appréhender les séances de jeu. En effet, connaître l'enfant dont les enseignantes parlent durant la séance, me permet de mieux mener celle-ci.

3. De la catégorisation des troubles à l'expérience vécue des élèves

J'ai eu l'occasion d'analyser durant la première partie de cette thèse, comment l'acquisition d'une attitude d'élève exige « un contrôle inhibiteur » c'est-à-dire la capacité de se concentrer, de patienter, de s'autoréguler pour pouvoir répondre « aux conditions de l'école à apprendre » (Gueguen, 2018, p. 144). Les élèves qui ne parviennent pas à « s'inhiber » sont identifiés par les professeures des écoles comme présentant des troubles du comportement. Or, définir un

⁴⁴ L'Annexe 8 présente des extraits de mon journal ethnographique, sélectionnés pour leur portée phénoménologique. Ils donnent à voir des moments particulièrement significatifs du vécu corporel et émotionnel des enseignantes et des élèves en classe. Ces extraits permettent de saisir l'expérience telle qu'elle se déploie dans la situation éducative et d'illustrer la manière dont ma démarche s'inscrit dans une posture phénoménologique.

trouble du comportement est une tâche complexe, les terminologies variant selon les approches médicale, psychosociale, institutionnelle ou pédagogique. Il est important de distinguer les difficultés comportementales, considérées comme des « manifestations réactionnelles liées à un contexte donné » et résultant de « facteurs environnementaux » et les troubles du comportement correspondant à « des problèmes d'adaptation plus sérieux qui se traduisent par la présence de comportements inadaptés tant sur le plan intériorisé (p.ex. : anxiété, dépression, etc.) que sur le plan extériorisé (p.ex. : trouble oppositionnel avec provocation, trouble des conduites, trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité, etc.) » (Gaudreau, 2011, p. 124). Chez les enfants d'âge préscolaire (3-6 ans), ces troubles sont souvent associés à des situations cliniques telles que l'autisme, le déficit intellectuel, les troubles de l'attachement, le TOP, les TC (Galéra & Bouvard, 2015). Ces troubles se distinguent des troubles de l'apprentissage tels que les DYS ou les TND. Gasparini note que les troubles du comportement chez les enfants de maternelle sont souvent récurrents et graves « en lien ou non avec une pathologie identifiée » (2021, p. 113). Les enseignantes les détectent par rapport à la norme scolaire, car ces enfants y dérogent, et en conséquence ne répondent pas aux exigences du « Devenir élève » perturbant « les relations sociales et scolaires » (Gasparini, 2021, p. 115).

Mes observations confirment ces constats. La scolarisation en maternelle constitue la première confrontation des enfants à la vie en collectivité et aux normes sociales pour « Devenir élève ». Des élèves ne parviennent pas à se soumettre aux rituels de la classe. Lors de mes observations participantes, je me concentre sur les signes corporels manifestés par les enfants (tristesse, agitation, etc...) pour identifier ces comportements en décalage avec la norme scolaire. Ces troubles, majoritairement d'ordre neurodéveloppementaux, altèrent le fonctionnement personnel, social et scolaire des enfants. Ces déficits du développement constituent un frein à leurs apprentissages puisqu'ils :

« Entraînent une altération du fonctionnement adaptatif, de sorte que la personne ne parvient pas à répondre aux normes en matière d'indépendance personnelle et de responsabilité sociale, dans un ou plusieurs aspects de la vie quotidienne, notamment la communication, la participation à la société, le fonctionnement scolaire ou professionnel, et l'indépendance personnelle à la maison ou en collectivité. ».

(DSM-5, section II., p. 3).

Le recours au DSM-5 relève de la logique du général. Or, je m'inscris dans une autre logique, celle du bricolage qui accorde une place à la logique du vague, de la contingence contrairement cette logique du général qui fait écho à la logique de l'ingénieur. Puisqu'en effet :

« Plus fondamentalement encore, bricoler pourrait consister à voir dans les phénomènes – ce qui est et qui se donne – un monde-nature fait de choses et d'êtres vivants qui ne se prêtent pas d'abord à

l'observation, dans un vis-à-vis qui sépare observateur des choses et des êtres observés, mais à une rencontre des corps qui passe par l'usage et la manipulation, et qui se manifeste par une attention et même un souci, une préoccupation pratique immédiate et douée d'une connaissance propre. Une connaissance approximative, certes, mais néanmoins suffisante pour établir des classements et des ordonnancements qui permettent de ranger et de s'arranger provisoirement avec le monde sans prétendre le dominer. ».

(Lederlin, 2023, p. 45-46).

Mon objectif n'est pas de poser un diagnostic, mais de me concentrer sur la description de mes expériences en classe telles que je les vis et les perçois. Les situations suivantes que je retrace ici à partir des écrits de mon journal ethnographique, illustrent des troubles d'enfants tels que je les découvre lors de mes observations participantes :

Amanda, 3 ans, scolarisée en PS

Dès ma première rencontre avec Amanda, j'ai le sentiment qu'elle vit dans un monde différent du mien. Cela se distingue en premier lieu par un langage lacunaire. Quelques mots émergent de sa bouche pour marquer des moments d'émotions ou des besoins fondamentaux. Ainsi, en fin de journée, avant de quitter l'école, un simple « au revoir » adressé à son ATSEM et puis « maman » tout en montrant du doigt la porte de sortie, signifie son souhait de rejoindre au plus vite sa mère qui l'attend à la sortie de l'école. Ou bien, dans la cour de récréation, debout à un mètre d'un banc, où l'une de ses camarades est assise, elle exprime un « s'asseoir » à mon attention afin que je l'accompagne dans son désir de la rejoindre. Ou encore, en récréation, elle se débat avec son pull pour finalement abandonner et me dire « chaud ». Consciente de ses difficultés, je l'aide à lui retirer son pull. Au-delà de ces quelques mots, souvent son regard se tourne vers moi comme un appel au secours. Hébétée devant les consignes de l'enseignante, je lis dans ses yeux « je suis perdue, aide-moi, que dois-je faire, je ne comprends pas ». Je tente systématiquement une explication orale, mais généralement elle continue de me regarder comme si je parlais une autre langue que le français et je finis par la guider concrètement. Pourtant Amanda fait preuve de bonne volonté. Confrontée à des activités comme la peinture ou le collage, elle s'y engage totalement mais jamais selon la finalité attendue par l'enseignante. C'est comme si ses actions s'inscrivaient dans une orientation qu'elle seule comprend.

Son corps lui fait aussi beaucoup défaut. En salle de motricité, cette petite fille est terrifiée par le parcours (tapis, cerceau, cône, etc.) mis en place par l'enseignante. Contrairement aux autres enfants, elle n'y trouve aucun plaisir. Apeurée devant ces obstacles qu'elle doit franchir, elle préfère les contourner. En motricité fine, les objets semblent lui résister. Le cordon en mousse refuse de se nouer sous ses doigts. J'ai beau la guider en lui tenant les mains, rien n'y fait, et je me résous à nouer le cordon moi-même. Il en est de même pour

une moufle en papier qui résiste à ses tentatives multiples de la glisser dans la poche du manteau confectionnée par la maîtresse. Finalement, Amanda l'enfourne brusquement et la froisse. Interloquée, l'enseignante stupéfaite me regarde en ajoutant « quelle brutasse ! ». Ainsi, ces gestes, si simples à accomplir pour l'ensemble des enfants, constituent une épreuve infranchissable pour Amanda. Je la sens en difficulté.

Enfin ses interactions sociales sont maladroites. Elle ne sait pas partager ses jouets, ou peine à s'intégrer dans le rang avec les autres élèves. La cour de récréation est un théâtre d'angoisse où Amanda se triture les mains n'osant pas aller jouer avec les autres élèves. Souvent, elle me demande de lui tenir la main, exprimant selon moi le besoin d'être rassurée.

Si je me réfère au DSM-5, d'un point de vue clinique, ces signes suggèrent un retard global du développement (selon les critères diagnostiques 315.8 (F88)) et un trouble du langage (selon les critères diagnostiques 315.32 (F80.2)). Inscrite dans une posture phénoménologique, il me semble que cette élève éprouve de la souffrance, car perdue dans cette école qu'elle ne semble pas parvenir à habiter comme les autres enfants. Pour autant, les enseignantes sont heureuses des progrès réalisés par Amanda, soulignant qu'en début d'année scolaire, cette enfant ne tenait même pas debout et ne prononçait aucun mot. Elles sont satisfaites du travail accompli.

Matéo, 2 ans, scolarisé en TPS

Lors de ma première année d'observation, je rencontre Matéo, une expérience qui me marque profondément. Ce matin-là, sa maman l'accompagne jusqu'à la porte de sa classe, et ce dernier refuse de rentrer. Immédiatement, je comprends que Matéo n'éprouve aucun plaisir à venir à l'école. Il fait dos à l'entrée de la salle et se réfugie dans les jambes de sa maman en disant « non ». Il me semble apeuré. Il faut de la patience, de la douceur et de la persuasion de la part de l'enseignante, de l'ATSEM et de la mienne pour le convaincre d'entrer. Sa maman partie, Matéo erre d'un atelier de jeu à un autre sans s'investir, puis se réfugie dans un coin de la salle comme pour se mettre en sécurité, à l'écart de l'agitation des autres enfants. Katrina m'indique ne pas être étonnée et constate même une évolution, car habituellement il se cache dans le placard de la salle de sieste. Au cours de la matinée, Matéo s'enfuit de la classe à trois reprises pour se rendre instinctivement en salle de motricité. Lors de sa dernière escapade, Julia y dispense une séance de danse avec ses élèves de GS. Surpris par la musique, il met ses mains sur les oreilles, et se réfugie au fond de la salle. Comme pour les deux fois précédentes, je le prends dans mes bras pour le ramener en classe.

Son langage est également lacunaire et les mots qu'il prononce sont déformés. Je devine gâteau pour « ateau » et voiture pour « oiture ».

Maladroit, brusque dans ses gestes et maîtrisant mal son corps dans l'espace, il finit par se cogner brutalement le front sur le coin d'un petit aquarium alors qu'il souhaite simplement regarder de plus près le poisson qui y nage.

Lors de l'atelier peinture, l'ATSEM me confie le soin de m'occuper exclusivement de Matéo afin de pouvoir gérer le reste du groupe. J'accepte, consciente de la vigilance constante que cet enfant requiert. Vêtu d'un tablier, assis devant un grand panneau en carton qu'il doit peindre en bleu, Matéo s'empare de deux pinceaux rouleaux et joue avec comme s'il s'agissait de voitures. Je lui explique calmement ce qu'il doit faire, en lui montrant ses camarades comme exemple. Rien n'y fait, il poursuit son jeu imaginaire heurtant les pinceaux l'un contre l'autre comme s'il se produisait un accident.

Son regard est fuyant au point de ne pas parvenir à ce qu'il me regarde malgré mes efforts pour capter son attention.

Dans ses interactions sociales, Matéo ne sait pas coopérer avec les autres enfants car il leur arrache systématiquement les jouets des mains, ce qui engendre des crises de larmes chez eux, mais ceci le laisse complètement indifférent.

Les signes observés chez Matéo laissent penser à un Trouble du Spectre de l'Autisme (DSM-5, selon les critères diagnostiques 299 (F84.0)).

L'expression de mes inquiétudes auprès de l'équipe enseignante, nous conduit à une réflexion collective lors d'une séance de « Jeu du Phénix » (PRAT3, Vol. 2, Annexe 3.3) suite à laquelle la professeure des écoles et la coordonnatrice ULIS adaptent les conditions de scolarisation futures de Matéo. L'enseignante reste cependant préoccupée par la gestion de sa classe pour la prochaine rentrée scolaire.

Luis, 4 ans, scolarisé en MS.

Lors des regroupements, Luis n'écoute pas toujours la maîtresse, il me semble perdu, dans ses pensées, le regard fixé sur le plafond ou les murs de la classe.

Son rythme de travail et son activité corporelle sont plus lents que ceux des autres enfants. Il est toujours le dernier à se lever et à quitter le tapis de regroupement, ou à se rendre sur un atelier de travail.

Lorsqu'il se confronte à des défis, sa difficulté à gérer la frustration engendre chez lui de fortes réactions émotionnelles. Par exemple, s'il ne trouve pas son cahier de coloriage, il exprime sa détresse par des pleurs et son langage devient incompréhensible. Si je cherche à le consoler et que je lui indique qu'il va y arriver, il pleure de plus belle, part bouder dans un coin de la classe et son langage devient incompréhensible.

Son graphisme semble peu développé, et lorsqu'il écrit son prénom, il adopte une posture inconfortable et peu naturelle. Cette difficulté de coordination des mouvements se retrouve lors des exercices de découpage d'images où il ne parvient pas à suivre les traits de la figure.

Les signes observés chez Luis indiquent un retard global du développement (selon les critères diagnostiques 315.8 (F88)).

Les comportements de Luis conduisent les enseignantes à le qualifier « d'enfant mystérieux » ou « d'enfant mystère » en raison des difficultés qu'elles rencontrent à donner du sens à ses actions et ses réactions. Toutefois, une évolution notable est observée sur l'année scolaire. Les premiers mois, Luis était un enfant triste de devoir venir à l'école. Désormais, il est enthousiaste et il lui arrive de chanter à son arrivée à l'école. Lors d'un échange avec Katrina, celle-ci me confirme qu'il prend désormais du plaisir à venir à l'école.

Noa, 3 ans, scolarisé en PS

Dès ma première rencontre avec Noa, je constate une agitation intense. Chaque matin, lorsqu'il arrive à l'école, son hyperactivité corporelle se manifeste immédiatement. Il se dandine, marche sur la pointe des pieds, refuse de mettre ses chaussons et court partout. En classe, il reste agité, parle beaucoup et ses interactions avec les autres élèves sont compliquées. Il veut toujours s'asseoir sur un siège déjà occupé par un camarade me laissant penser un besoin de s'affirmer ou de trouver sa place au sein de la classe. Sa difficulté à gérer la frustration se traduit par de fortes colères et des crises de larme que je parviens à calmer en lui proposant de jouer à la pâte à modeler avec moi. Noa aime que je lui prépare de longs boudins afin qu'il les enroule pour former des escargots.

Noa fait aussi état d'une fatigue fréquente au point de s'endormir en classe et malgré la sieste dont il bénéficie en début d'après-midi. Dans ces moment-là, il réclame son « doudou » et s'allonge dans un coin.

Selon les critères diagnostiques du DSM-5, ces troubles s'apparentent à des problèmes liés à l'éducation familiale et des problèmes relationnels parent-enfant (selon les critères diagnostiques V61.20 (Z62.820)). Malgré tout, cet enfant évolue positivement au cours de l'année scolaire, même s'il doit encore réguler son comportement. Il est intelligent et apprend vite au-delà de ses troubles du comportement.

Qu'il s'agisse d'agitation, de timidité ou de difficultés d'interaction sociales, ce ne sont pas seulement des symptômes de troubles à diagnostiquer, mais des signes à considérer comme étant l'expression de la façon dont les élèves vivent et perçoivent leur environnement scolaire. À travers le récit de mes observations en classe, il s'agit ici de décrire mes expériences telles que je les vis et les comportements des enfants tels que je les perçois. Il s'agit pour moi de comprendre leur expérience vécue en classe, et d'interpréter leur manière de manifester leur perception d'un environnement qui leur pose des difficultés pour s'y adapter.

Ici je m'inscris dans une praxis du bricoleur, par opposition à la praxis de l'ingénieur puisqu'il s'agit de « faire avec le monde » dans une démarche qui « qui engage le corps : il s'agit , en s'inscrivant corporellement dans un horizon contextuel et relationnel, de percevoir, de sentir, de manier et ainsi de *rencontrer pratiquement* des êtres vivants aussi bien que des choses [...] peu attaché au fait d'atteindre à une fin fixée à l'avance qu'il pourrait se laisser rediriger au gré des obstacles, des erreurs, des découvertes et tout simplement du hasard » (Lederlin, 2023, p. 47). Cette manière d'investir subjectivement la classe, est une manière de bricoler.

4. L'épochè comme posture de recherche

Avec ce type d'approche où je cherche à décrire les comportements des enfants à partir de leur expérience vécue au sein de la classe, sans les réduire à des catégories médicales ou aux classifications du DSM-5, je m'inscris dans le courant de la phénoménologie psychiatrique. À l'image de Binswanger, pour comprendre le comportement de ces enfants, j'explore leur globalité existentielle, leur rapport au monde, aux autres. Mes observations d'Amanda, de Matéo, de Luis ou encore de Noa soulignent leurs difficultés à s'intégrer dans leur environnement scolaire. L'école fait société pour l'enfant, et leurs comportements reflètent un malaise profond dans leurs interactions sociales et cette difficulté peut être interprétée par le prisme existentialiste. En tentant de suspendre mon jugement pour comprendre le vécu des enfants au-delà des catégories diagnostiques dans le refus de toute pathologisation, il s'agit de respecter la singularité de chacun et de comprendre leurs troubles dans le cadre de leur propre

histoire existentielle. On pourrait parler d'une démarche qui ferait écho à la *Dasein Analyse* en cherchant à comprendre la manière dont ces enfants vivent leur scolarité et leur rapport avec leur environnement, tout en tenant compte leur singularité.

Husserl souligne la nécessité de réviser notre rapport au monde pour permettre aux phénomènes de se présenter à nous tels qu'ils sont sans être filtrés par nos préjugés. En me fiant à mes sens au-delà des phénomènes d'hyperactivité, de frustration, d'anxiété, etc., il s'agit pour moi de toucher l'essence même de l'expérience vécue de ces enfants en classe. En m'inscrivant dans la méthode de « réduction » husserlienne, je peux me concentrer sur la description des expériences corporelles des enfants sans chercher à les faire entrer dans des catégories définies par la psychologie ou la médecine (Husserl, 1986, p. 33-38). En me détachant de toute explication causale, de toute volonté de diagnostic, je m'efforce de rester attentive aux émotions des élèves, à leurs interactions sociales. Cette réduction phénoménologique m'offre la possibilité de donner un sens à ces expériences d'observations subjectives. L'*epochè* doit nous permettre, en tant que co-chercheuses, de suspendre nos jugements au-delà de cette tendance naturelle à psychologiser les élèves, les enfermant ainsi dans des schémas prédéfinis. Il s'agit d'accéder à une compréhension plus profonde de leur vécu en classe et dans leur relation pédagogique avec l'enseignante (Husserl parle de « pureté brut »). Par exemple, si un élève montre des signes de détresse lors d'une activité, il est essentiel d'explorer comment il vit son apprentissage (émotionnellement, physiquement, etc...) pour comprendre le sens qu'il attribue à cette expérience plutôt que de chercher aussitôt à l'expliquer à travers des troubles cognitifs ou éducatifs.

S'inscrire dans une telle démarche phénoménologique implique également de donner l'occasion aux enfants d'être entendus au-delà de leurs difficultés d'apprentissages. Lors de conversations informelles avec eux, j'ai tenté d'appréhender leurs difficultés au sein de la classe, mais je me suis rapidement confrontée à des problématiques de compréhension ou de langage même au-delà de stratégies telles que le jeu ou des outils comme « la météo du cœur »⁴⁵. Toutefois, l'analyse de leurs réactions, de leurs silences et de leur langage corporel, constitue une manière légitime de leur accorder une place dans cette recherche. Devant ma difficulté à comprendre ces enfants non verbaux ou ayant une affection influençant leur communication, il aurait été facile de m'abriter derrière cet empêchement pour ne pas leur laisser la place qu'ils méritent dans ce travail. Faire recherche avec ces enfants me semble relever d'une démarche

⁴⁵ Pratique pédagogique alternative qui vise à ce que les enfants formulent leurs émotions.

éthique essentielle. Finalement, *l'épochè*, qui revient à changer de perspective et voir les choses sous un autre angle, me conduit à une écoute phénoménologique de ces « êtres corps ». Au-delà du somatique, ou du psychique, comment écouter ces « êtres corps » affectés dans leur chair et leur psychisme pour mieux les accompagner à l'école ? L'utilisation d'un tarot philosophique pour comprendre la perception que les enseignantes ont de ces enfants par rapport à leur environnement scolaire quand ils sont en classe peut être un moyen d'y parvenir.

III. Un jeu qui engage le corps dans une dynamique spatio-temporelle

Un jeu conçu pour favoriser la réflexivité — comme le tarot philosophique — ne mobilise pas uniquement les facultés cognitives ou discursives des joueuses ; il engage également le corps, faisant de chaque séance de jeu une expérience à portée phénoménologique inscrite dans une dynamique spatio-temporelle.

1. À travers les souvenirs et les émotions

Les cartes, en tant que révélatrices d'une vérité possible, convoquent des souvenirs. Dès notre première séance de jeu (PRAT1, Vol. 2, Annexe 3.1), je demande à chaque enseignante de me faire un retour sur leur reprise de l'école après les vacances d'hiver. En se remémorant l'événement, Maude se souvient que ses élèves étaient très agités et que cette agitation a été difficile à gérer, étant anémiée en raison de sa grossesse (PRAT1, Vol. 2, Annexe 3.1, l. 42-50). Forcément, cette période réveille en elle un moment assez douloureux. De même, quelque peu exaspérée par une problématique de scolarisation d'un élève dans son dispositif ULIS, Maelle nous expose ironiquement les difficultés administratives auxquelles elle se trouve confrontée (l. 76-78). Cette narration de soi passe par un appel aux souvenirs qui suscitent indéniablement des émotions qui peuvent s'exprimer physiquement, à l'image de Katrina qui rend compte d'expériences vécues en classe :

Barbara Oui, tu me l'avais dit qu'elle griffait ses camarades.

Katrina Elle donnait des coups de pied, elle pinçait tout le temps, dès qu'il y avait quelqu'un à côté d'elle. Et elle avait tendance à faire des « ah ! » [Katrina crie des ah ! pour nous montrer] comme ça.

Barbara Ah oui !

Katrina Des trucs comme ça, donc non c'est bon je me suis dit : « oh ! ». On a l'impression qu'elle a des pulsions des fois, qu'elle a besoin d'extérioriser. Donc il y a quand même un petit problème psychologique derrière. Je me suis posée la question, mais elle ne le fait plus. Par moment, par contre, dès qu'elle a besoin, je ne sais pas, elle a besoin de faire « Mmm », des trucs, des bruits quand même, sur le tapis de regroupement. Et si elle dérange un peu trop, je dis : « Anaïs, tu ne peux pas rester, là tu nous déranges, il faut que tu ailles un peu plus loin, parce que là, tu fais trop de bruit ». Bon, elle le fait,

mais elle arrive à s'arrêter quand même. Elle ne fait plus les « ah ! », les « oh ! », [tout en criant].

Julia Elle me vend du rêve [rires]. Je vais la laisser à Maude [rires].

(PRAT2, Vol. 2, Annexe 3.2, l. 69-85).

Le tarot crée ainsi un lien entre corps et esprit lors de plusieurs moments clés de nos séances de jeu :

Lors de la découverte de la carte par les interprètes

Lorsque les interprètes découvrent la carte tirée par la joueuse, cette découverte peut susciter des réactions :

Maelle [À la découverte du mot] Ça ne m'étonne pas ! [Rires].

Barbara Ça ne t'étonne pas ?

Maelle Les mots, ils sont toujours bien choisis, ou on a de la chance ?

(PRAT1, Vol. 2, Annexe 3.1, l. 655-657).

Ou encore :

Barbara [Placée à côté de Julia, je procède au tirage et lui répète la question]

Qu'est-ce que tu aurais besoin pour mener à bien tes projets ? [Je montre la carte aux interprètes, ce qui suscite chez elles des réactions]

Maelle L'illustration déjà...

Katrina Ah oui, ce n'est pas très beau [rires].

Barbara Il ne faut pas lui dire ça, elle va... [rires].

Katrina [Rires].

Maude Mais regarde « Le Phénix » [carte précédemment tirée et esthétiquement agréable au regard], mais enfin [rires].

(PRAT1, Vol. 2, Annexe 3.1, l. 303-311).

Les éclats de rires, les silences ou les soupirs de soulagement sont autant de manifestations corporelles qui témoignent de l'implication affective des participantes. Elles évoquent ce que Merleau-Ponty nomme la chair, où la perception, les émotions et l'esprit sont liés.

Lors de la découverte du mot que les interprètes doivent faire deviner par la joueuse

De la même façon, la révélation du mot par la joueuse peut créer des réactions comme ici l'étonnement de Julia :

Julia [En découvrant la carte] Ah, c'est beau, ah oui !

Katrina Elle est belle la carte ? La dernière fois, elle n'était vraiment pas très belle je trouve [rires]

Julia Oh tu exagères.

Katrina Ben, disons qu'elle était un peu noire.

Barbara Ben tu peux commencer si tu veux.

Julia [En découvrant le mot à deviner] Ah !!! [Rires]

Barbara Je comprends aussi, je viens de voir [en découvrant le mot à deviner] [rires]

Julia C'est ce mot là qu'elle doit trouver [en s'adressant aux collègues]

Katrina Ouh là là.

(PRAT2, Vol. 2, Annexe 3.2, l. 208-212).

Lors de la découverte du mot par la joueuse

Julia réagi quand elle se doute du mot à deviner. Son corps a une réaction immédiate, un rire qui traduit une nervosité, un sujet sensible :

Maelle Est-ce qu'il n'y a pas un côté aussi de se dire que quand elle reste dans l'école, ben toi, tu sais.

Julia Il y a une perte de contrôle.

Maelle Toi, tu sais.

Julia Le contrôle, le fait qu'elle sorte de l'école, c'est une perte de contrôle.

Barbara On est dedans [en pensant au mot à trouver] [rires de Julia]

Julia Ah bon [rires]. Tu sais que je vais voir le psy quand même pour ça.

Barbara Pour le contrôle ?

(PRAT1, Vol. 2, Annexe 3.1, l. 681-688).

Le tarot devient un outil de médiation qui engage simultanément le corps et l'esprit, inscrivant ainsi l'expérience du jeu dans une dynamique incarnée de connaissance de soi.

Lors de la découverte de l'interprétation par la joueuse

Surprise par mon interprétation de la carte, Julia pousse un petit cri :

Barbara Bon, je pense qu'on va retourner la carte. Donc le mot, tu aurais eu du mal à la retrouver, c'était « Renaissance », mais ce qu'il faut plus retenir, c'est Le Phénix. Et effectivement, tu es dans cette période-là où... Le Phénix c'est celui qui meurt et qui renaît [Julia pousse un petit cri], et tu es vraiment dans ça. Bien oui, tu es vraiment dans ce carrefour-là. Effectivement, accepter que ce soit la fin de quelque chose que tu as essayé de mener aussi loin que tu as pu, pour repartir effectivement sur autre chose et t'autoriser des outils nouveaux, notamment qu'elles [les collègues] te proposent.

(PRAT1, Vol. 2, Annexe 3.1, l. 289-298).

Dans la situation suivante, inquiète de la réaction de Julia, je m'assure que tout va bien pour elle :

Barbara Oui, et tu vois le besoin, c'est ça, c'est comment je me protège à un moment donné et j'accepte de mettre un masque, même si ce n'est vraiment pas mon tempérament de le

faire, parce que j'aime être dans la transparence et la franchise, mais pour le bien de tous, parfois il faut peut-être le faire. Ça va ?

Julia Ça va.

(PRAT1, Vol. 2, Annexe 3.1, l. 446-450).

Il ne s'agit par pour moi, en tant que facilitatrice du jeu, de simplement tirer des cartes et d'en proposer une interprétation intellectuelle, mais d'activer un vécu émotionnel, une implication affective.

Enfin, en tant qu'outil de médiation, le tarot permet d'accueillir les émotions et de les faire circuler au sein du cercle de jeu. Ce cadre ludique ouvre un espace d'expression et de relecture des expériences professionnelles dans une posture où le recul est possible au regard des contraintes institutionnelles :

Barbara Donc la question est de savoir comment accueillir Matéo, l'année prochaine en PS, comment préparer le terrain ? [Je procède au tirage de la première carte]. La question est : quelles sont tes espoirs et tes craintes ? Alors dis-nous ?

Julia Alors mes craintes... qu'il s'enfuie [rires de toutes], déjà lui courir après et ne pas savoir où il est. C'est la responsabilité d'avoir un enfant qui peut t'échapper à tout moment, ça c'est difficile et il ne t'échappe pas que dans ça d'ailleurs. Il t'échappe dans pleins de choses, parce qu'il n'est pas élève et en plus, il... tu vois, il t'échappe parce qu'il n'écoute pas ce que tu lui dis. Comme il est fuyant aussi dans son regard, il n'est pas en communication, tu vois.

(PRAT3, Vol. 2, Annexe 3.3, l. 1-11).

Maelle Moi, je poserai bien à une question sur les objectifs [case Guerre] avec les proches, sur comment aussi avec la mairie, surtout le côté périscolaire, est-ce qu'il va à la cantine ? [À la découverte du mot à deviner, tout le monde rit]. Tu ne trouveras pas le mot [tout le monde rit].

(PRAT3, Vol. 2, Annexe 3.3, l. 112-115).

2. A travers une dynamique spatio-temporelle

La joueuse donne du sens par et dans l'action, engagée corporellement dans une dynamique spatio-temporelle propre à ce tarot. Ce dernier permet de questionner neuf dimensions. Il est possible d'interroger le passé, le présent et le futur de la joueuse, des temporalités qui ne sont absolument pas d'ordre divinatoire, puisque le passé correspond aux habitudes de la joueuse, le présent à son quotidien et le futur aux efforts qu'elle devra fournir. Ainsi, le passé de la joueuse ressurgit à travers la mobilisation de ses souvenirs ; le présent s'incarne dans son quotidien en classe et le futur se dessine à travers ses projections, ses espoirs ou ses craintes. Ci-après, Martine se projette sur son avenir avec Matéo tout en faisant le bilan de ses expériences passées :

- Barbara Je vais t'aider, qu'est-ce qui, par rapport à l'expérience déjà passée avec Matéo, que ce soit l'année dernière et puis cette rentrée, quelles sont tes espérances, tes croyances et en même temps qu'est-ce que tu penses que tu n'arriveras jamais à faire avec lui sur l'année qui vient ?
- Julia [À la découverte de la carte et du mot] Ah c'est dur, pouf, c'est hyper du [le mot étant « narcissisme »]
- Martine Ben, dans ce que je n'arriverai jamais, c'est de l'avoir tout le temps devant moi et ne plus jamais avoir à le chercher du tout.
- Maelle Il faut se fixer des objectifs atteignables.
- Martine Et ce que je crois pouvoir atteindre avec lui... c'est au moins de... pouvoir avoir... lui amener une vie d'élève dite entre guillemets normal, ensemble, avec le reste du groupe et pouvoir interagir éventuellement avec ses camarades.
- Barbara C'est-à-dire pour toi, ce qui est important, au-delà même des apprentissages c'est qu'il ait une vie sociale ?
- Martine Oui, c'est le but.
- Maelle C'est son apprentissage.
- Barbara Et ça, c'est quelque chose vers lequel tu penses tu vas pouvoir réussir à l'y amener ?
- Martine Ben, je pense qu'on peut y arriver à la fin de l'année, à ce qu'il y ait des interactions avec les autres. Si on a en effet un travail tous ensemble, d'équipe et qu'on a des aides et qu'il y a des choses qui se mettent en place, oui.

(PRAT4, Vol. 2, Annexe 3.4, l. 394-416).

Pour Martine, on peut comprendre que cela soit douloureux d'admettre qu'elle n'arrivera jamais à mobiliser Matéo sur la durée. Le dépit et les difficultés émotionnelles rencontrées dans l'accompagnement de Matéo marque sa narration.

Ensuite, cette temporalité peut être recroisée avec une dimension spatiale qui comporte trois ordres : l'intimité psychique de la joueuse, ses relations proches (collègues notamment) et ses relations extérieures (famille de l'élève, institutions) :

- Barbara Donc chaque matin, tu as le sentiment d'arriver avec un nouvel élan ?
- Amélia Oui, je n'ai vraiment pas pour l'instant, j'arrive, enfin, je sais que ce sont des problématiques qui peuvent être dans l'école, mais bon.
- Katrina C'est notre problématique en tout cas...
- Amélia En ce moment, c'est la problématique du jour.
- Katrina De chaque jour, c'est ça, nous, c'est notre souci là. Les autres après, c'est différent.
- Amélia Il y a une maman qui arrive, qui est une maman stressée. On voit les parents qui sont stressés. Moi, quand j'arrive ici, c'est pour aider les parents et puis que ça aille de mieux en mieux pour les enfants. Donc, ce n'est pas à nous de flancher.

(PRAT5, Vol. 2, Annexe 3.5, l. 117-127).

Amélia dans son quotidien et dans l'accompagnement de Diégo, « tient le coup » grâce à la cohésion d'équipe. C'est précisément cette capacité du tarot à faire émerger du sens à partir du

vécu, à articuler corps et l'esprit, qui en fait un outil particulièrement pertinent pour l'analyse clinique des situations éducatives. En mobilisant à la fois les dimensions personnelles et professionnelles des enseignantes, le tarot permet de reconsidérer les situations éducatives complexes en faveur de l'inclusion de l'enfant en situation de handicap

Conclusion du chapitre 3 : *L'épochè* comme posture de recherche.

Pour conclure, différents outils d'enquête ont été mobilisés en complémentarité avec ce tarot philosophique. En premier lieu se situent les entretiens (exploratoires et semi-directifs). Dans ce cadre, pour une question éthique et pour ne pas introduire de biais à cette recherche, les parents d'élèves de l'école de notre terrain de recherche n'ont pas été interviewés. Les entretiens exploratoires ont eu pour objectif d'éclairer des aspects relatifs aux pratiques professionnelles et parentales dans le cadre de l'école inclusive qui auraient pu ne pas être envisagés. Ces entretiens ont mis en lumière des stratégies professionnelles pour accompagner l'enfant présentant des besoins spécifiques, et un vocabulaire autour du corps propre à chaque praticienne et parent. De ces entretiens — réalisés sans hypothèse préalable — a émergé une problématique, celle de la faible prise en compte du corps de l'enfant dans le cadre scolaire, qui a permis de délimiter mon terrain de recherche. Ensuite les entretiens semi-directifs sur deux terrains distincts (au sein de l'école où se réalise cette recherche et en DSDEN), m'ont permis d'appréhender les logiques d'action et les représentations des actrices par rapport au handicap.

Les observations participantes au sein de l'école ont été l'occasion de voir les pratiques professionnelles en œuvre au sein de la classe d'une part, et d'autre part de mieux appréhender les troubles du comportement des élèves dont nous avons étudié les situations éducatives lors des séances de jeu. Toutes ces observations ont été consignées dans un journal ethnographique afin d'y retranscrire les comportements des enfants en lien avec leur enseignante. Définir ces troubles constitue par ailleurs un exercice complexe. En ce qui me concerne, j'ai fait le choix de me détacher de toute catégorisation en lien avec le DSM-5, et j'ai tenté de retracer dans mon journal de terrain les situations d'enfants tels que je les percevais et les ressentais, mais surtout au-delà de tout jugement. En somme, *l'épochè* devient ma posture de recherche. Je cherche à décrire les comportements des enfants à partir de leur expérience vécue en classe sans les réduire à des catégories médicales.

Le tarot philosophique utilisé dans cette recherche s'inscrit dans une même dynamique. Chaque séance de jeu a une portée phénoménologique à partir du moment où il engage le corps et doit nous conduire vers *l'épochè*.

Conclusion de la deuxième partie : Comprendre sans catégoriser : une démarche sensible et coopérative des troubles du comportement des élèves en maternelle.

Ce premier temps sur le terrain a révélé combien la recherche en milieu scolaire ne peut être réduite à une simple démarche extractiviste ayant pour objectif de collecter des données. Elle engage pleinement la chercheuse dans une relation complexe, tissée de résistances, de réajustements et de négociations, à la fois personnelles, institutionnelles et méthodologiques. L'entrée sur le terrain, marquée par des tensions et des malentendus, a permis de questionner ma posture initiale et de faire émerger une éthique de la relation fondée sur la co-construction, l'écoute et l'ouverture à l'inattendu. En adoptant une démarche ethnographique impliquée et sensible, j'ai pu appréhender les réalités scolaires vécues, les troubles du comportement et des apprentissages non pas comme des catégories figées, mais comme des expériences situées et incarnées. Cette approche a été renforcée par le recours au journal de terrain, outil d'écriture de soi et de mémoire, mais aussi levier pour analyser ce qui échappe aux discours formels et informels. Dans cette dynamique, le « Jeu du Phénix », en tant qu'outil de médiation symbolique, s'est imposé comme un dispositif particulièrement fécond. En sollicitant le corps, la parole et l'émotion, il permet aux enseignantes d'explorer leurs pratiques professionnelles sur l'action et après l'action en convoquant le passé, le présent et les projections futures. Le jeu engage une réflexivité, éloignée des injonctions institutionnelles, et ouvre un espace de co-analyse entre l'expérience vécue et la norme institutionnelle, donc entre le prescrit et le réel. Ainsi, cette première phase de terrain ne vise pas à produire une vérité objectivante sur les enfants dits à besoins éducatifs particuliers, mais à mettre en lumière la complexité de la relation pédagogique et des troubles du comportement. Le bricolage méthodologique que j'ai mis en œuvre me permet d'accompagner les enseignantes dans une dynamique de transformation de leurs regards sur les besoins de ces enfants et de leurs pratiques professionnelles. En plaçant la subjectivité et le corps au cœur de l'enquête, cette recherche entend contribuer à une compréhension des situations éducatives où la subjectivité prime sur la catégorisation, la psychologisation et le jugement.

Partie III - « Le Jeu du Phénix » : un outil de bricolage et un dispositif réflexif

Cette troisième partie s'ouvre sur une revue de littérature consacrée au concept de réflexivité, tel qu'il est mobilisé dans les recherches portant sur la formation des adultes et des enseignantes. Cette notion est ensuite approfondie sous l'angle d'une formation de soi. « Le Jeu du Phénix », en tant que dispositif réflexif, fait l'objet d'une présentation de son fonctionnement et de ses règles, avant que ne soient analysés ses apports dans cette recherche.

Introduction de la troisième partie : cadre théorique et conceptuel

Dans les sciences humaines et sociales, le concept de réflexivité est largement mobilisé dans le cadre de la formation des adultes et des enseignantes (Altet, 2012 ; Donnay & Charlier, 2006 ; Dufays & Thyron, 2004 ; Paquay et al., 2012 ; Perrenoud, 2012 ; Vanhulle, 2002). Ces recherches soulignent la dimension éducative et formative de cette réflexivité à travers l'expérience. Ainsi, les travaux de Galvani (2010, 2020), Pineau (1995), Dominicié et Pineau (2017) ou encore ceux de Delory-Momberger (2010) mettent en évidence la dimension autoformative des approches autobiographiques, qu'il s'agisse d'histoires de vie ou de récits de vie. Dans le champ de la formation professionnelle, la réflexivité est reconnue comme un levier essentiel de la professionnalisation. Elle renvoie à la capacité du sujet à analyser son action à partir d'une situation jugée problématique afin d'y apporter des solutions. Les pratiques réflexives sont plurielles tant dans leurs objectifs que dans leurs méthodes et les processus. La réflexivité questionne également la relation entre le langage et l'action. Le langage oral ou écrit permet de décrire, de comprendre et élucider l'expérience vécue. *In fine*, la littérature distingue aux moins deux acceptions majeures de la réflexivité. La première s'opère a posteriori, dans l'après-coup de l'action et vise à une analyse rétrospective des pratiques ; la seconde, plus implicite, se déploie en cours d'action rejoignant ainsi le concept de réflexion dans l'action développé par Schön (1994). Enfin, une autre forme de réflexivité émerge intégrant la dimension sensible et incarnée de l'expérience dans une perspective de formation de soi. Elle fait écho à la phénoménologie de la perception développée par Merleau-Ponty (1945, 1960), pour qui la perception sensorielle structure notre rapport au monde. Cette perspective est reprise par de nombreux anthropologues et philosophes contemporains. Le sociologue et anthropologue Le Breton souligne ainsi que :

« 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. Dans le cours des événements du quotidien, d'innombrables actes sont accomplis sans y penser à travers une intelligence pratique diluée dans l'évidence des choses [...]. Le corps n'est pas différent de la pensée,

il est la personne même avec ses perceptions, ses émotions, sa connaissance du monde, son habileté acquise... La pensée n'est pas hors du corps, elle est le corps. ».

(2014, p. 25).

Dans cette perspective, corps et esprit ne s'opposent plus : le savoir s'incorpore par l'expérience sensorielle et l'action. C'est précisément dans cette optique que « Le Jeu du Phénix » peut être envisagé comme un dispositif réflexif. En sciences de l'éducation, ce concept est régulièrement mobilisé pour décrire des espaces favorisant la réflexivité des acteurs de l'éducation. On le retrouve principalement dans deux contextes : la formation des enseignantes et les apprentissages des élèves. Ainsi, Perrenoud (2012) développe l'idée selon laquelle la formation des enseignantes doit intégrer des dispositifs réflexifs pour leur permettre de développer leurs compétences professionnelles. Pour Altet (2012), une démarche réflexive permet aux enseignantes d'adapter leur pédagogie aux élèves à besoins éducatifs particuliers. Concernant les élèves, les dispositifs réflexifs visent à les amener à prendre conscience de leurs processus d'apprentissages et à renforcer leur autonomie. Cela peut passer par des outils individuels comme les journaux d'apprentissages (Moon, 1999) ou par des approches collectives. Mercer (2016) montre ainsi que le travail en groupes favorise le développement de compétences sociales et cognitives, tandis que Lipman (2008) met en avant les débats philosophiques comme moyen de renforcer les capacités argumentaires et la réflexion critique.

Chapitre 1 - Présentation du « Jeu du Phénix »

Dans le cadre du recours à un dispositif innovant, il convient que les éléments matériels mobilisés et le déroulement des séances de jeu, les règles qui structurent ce jeu, ainsi que l'organisation concrète des différentes étapes de chaque séance soient présentés.

I. Les éléments matériels⁴⁶ et les séances du jeu

« Le Jeu du Phénix » repose sur deux éléments essentiels : d'une part, le plateau de jeu, élément central qui incarne les dimensions spatiales et temporelles auxquelles le dispositif fait référence, d'autre part, les cartes qui y sont disposées et dont la signification émerge en fonction des cases sur lesquelles elles sont placées par les joueuses.

1. Le plateau

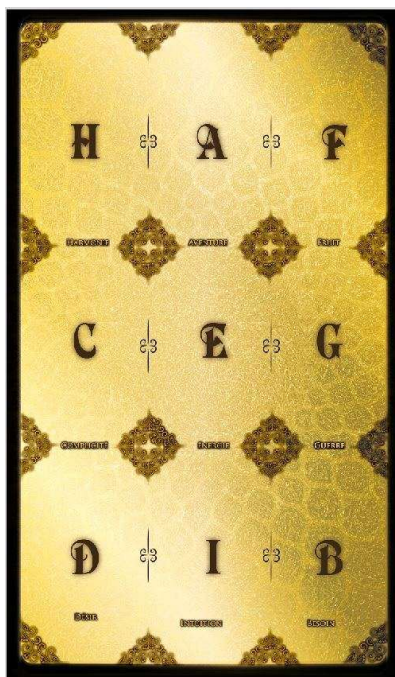


Figure 5 : Plateau de « Jeu du Phénix »

Le plateau de Jeu est appelé « Le Monde », car il synthétise tous les aspects de notre vie. Il se décompose de neuf « dimensions » soit neuf points de vue différents. Chacune représente un axe de la vie et sert de lieu de placement pour les cartes tirées. Ces neuf cases résultent du

⁴⁶ Toutes les images libres de droit ont été prises sur le site <https://www.lesneufdimensions.fr/presentation-jeu-phenix/> consulté le 3 août 2025.

Pour autant un accord préalable a été formulé auprès du webmaster auquel a été présenté notre travail et qui a accepté cette utilisation.

découpage du plateau de jeu en trois colonnes et trois lignes appelées des « Flux », soit six au total qui correspondent aux trois lignes horizontales représentant l'espace, et trois lignes verticales représentant le temps.

En colonne, les « Flux Temporels » :



Figure 6 : « Flux Temporel »,
colonne HCD

Ce sont nos habitudes en
lien avec notre passé, notre
éducation acquise durant
l'enfance, nos idées reçues



Figure 7 : « Flux Temporel »,
colonne AEI

Cette colonne concerne
l'activité en lien avec le
présent.
Elle reflète nos réactions
immédiates



Figure 8 : « Flux Temporel »,
colonne FGB

Elle symbolise les efforts
attendus dans le futur, les
tensions à venir.

Ensuite, les « Flux Spatiaux » :

- La première ligne du haut avec les cases H, A et F, touche au social et englobe les interactions publiques.

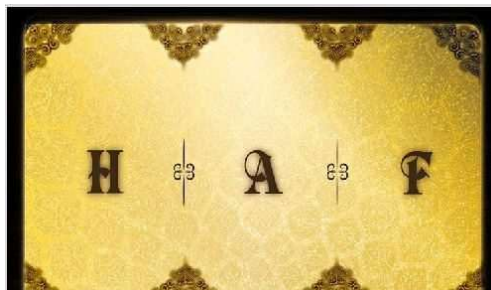


Figure 9 : « Flux Spatial », ligne HAF

La seconde ligne au centre, soit les cases C, E et G, concerne le relationnel c'est-à-dire la sphère des relations proches :



Figure 10 : « Flux Spatial », ligne CEG

- La troisième ligne du bas pour les cases D, I et B se centre sur l'intime, donc le fort intérieur :

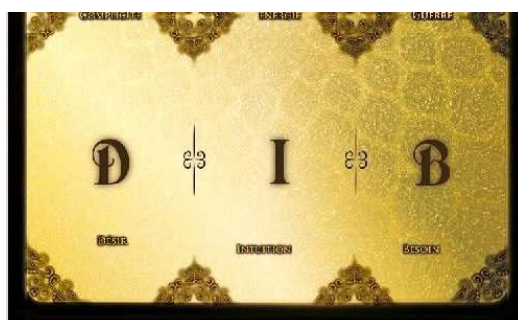


Figure 11 : « Flux Spatial », ligne DIB

Ces neuf dimensions correspondent à neuf emplacements possibles sur lesquels les enseignantes peuvent poser une carte tirée au hasard. Ces neuf angles ou points de vue différents permettront d'analyser une situation d'élève ou une problématique pédagogique. La

signification de chaque dimension s'interprète selon l'influence spatio-temporelle de leur placement, conformément au tableau indicatif ci-dessous :

Harmonie <i>La position sociale</i> Assumer la place de... Se présenter comme... Incarnier le rôle de... Avoir la réputation de... Être perçu comme... Avoir la position sociale ...	Aventure <i>L'activité agile</i> Faire, Agir Improviser, Réagir S'engager dans... Faire preuve de... S'exprimer S'élancer, Oser	Fruit <i>L'aboutissement effectif</i> Créer, Produire Réaliser, Concrétiser Déclencher, Provoquer Influencer, Aboutir à ... Déboucher sur... Impacter sur...
Complicité <i>Les liens tissés</i> Échanger, Partager Être impliqué dans... Être fidèle à... Nouer Nourrir un sentiment à l'égard de... Construire une relation	Energie <i>Le potentiel dynamique</i> Être, Rayonner de... Pouvoir, S'épanouir Être capable de... Être dans la dynamique de... Être dans le mouvement de... Avoir la vitalité de...	Guerre <i>Le défi obstiné</i> S'efforcer de..., Viser Œuvrer pour... Avoir comme objectif de... Se fixe comme but de... Faire tout pour... Aller vers ... Essayer de...
Désir <i>La mythologie intime</i> Désirer, Croire Avoir comme valeur ... Être fondé sur... Être façonné par... Avoir l'habitude d'espérer... Avoir la conviction profonde...	Intuition <i>La réflexion sensible</i> Éprouver, Réfléchir à... Ressentir, Percevoir Penser à, Être ému par... Savoir, Connaître Être dans le mouvement de... Avoir l'idée de...	Besoin <i>Les ressources nécessaires</i> Avoir besoin de... Devoir impérativement ... Être obligé de... Se nourrir de... Avoir comme « carburant » Exiger, Réclamer

Figure 12 : les 9 « Dimensions » du « Jeu du Phénix »

Chaque case est ainsi identifiable par une lettre allant de **A** à **I** correspondant à la première lettre du nom de la dimension, soit :

Les dimensions du haut (cases H, A et F)

H comme « Harmonie » pour la position sociale, qui fait que l'on peut « être perçu comme », « se présenter comme », ou encore « avoir la réputation de ». En conséquence, c'est notre image sociale, celle que l'on s'est construite où que l'on nous a donné.

A comme « Aventure » ou « l'activité agile » c'est-à-dire la « spontanéité sociale » qui renvoie à des compétences telles que « faire », « agir », « improviser », etc. Ce sont nos actions dans le

monde professionnel ou associatif, ce que l'on est prêt à faire. C'est aussi la façon dont on affronte l'inconnu, les personnes que l'on ne connaît pas ou peu.

F ou « Fruit » ou « l'effort social », c'est-à-dire ce que l'on est disposé à « créer », « produire », « influencer », « déclencher ». C'est ce que l'on réalise, ce que l'on produit dans le monde, nos créations.

Les dimensions du milieu (cases C, E et G)

C comme « Complicité » ou « l'héritage relationnel ». Avec la complicité, c'est « échanger », « partager », « tisser des liens », « être fidèle à », etc. C'est ce que l'on partage avec nos proches, ce que l'on a construit comme liens à travers le temps.

E pour « Énergie » ou la spontanéité relationnelle. On touche ici à l'« être », ce qui renvoie à « être dans la dynamique de », « être capable de », « avoir la vitalité de ». Au final, c'est comment l'on est dans l'instant présent, comment on vit ce moment.

G ou « Guerre » ou « l'effort relationnel », quand il s'agit de « s'efforcer », « œuvrer pour », « viser », ou encore « avoir pour objectif ». Ce sont nos objectifs, ce que l'on vise. La guerre est ici à prendre dans le sens « ce pour quoi l'on se bat ».

Dimension du bas (cases D, I et B)

D ou « Désir » c'est-à-dire « l'héritage interne » puisqu'il s'agit de « désirer », « avoir comme valeur », « croire », « avoir la conviction profonde ». En effet, ce sont nos valeurs, nos croyances, ce qui vient de notre éducation. C'est d'ici que l'on définit ce qu'est réussir dans la vie par exemple.

I pour « Intuition » ou « la spontanéité interne » quand il s'agit d'« éprouver », de « ressentir », de « penser à » ou « réfléchir à ». Ce sont nos émotions, ce que l'on a dans la tête en ce moment, nos pensées, nos ressentis. Comment on vit les choses intérieurement.

B pour « Besoin » ou « l'effort interne ». C'est « avoir besoin de », « devoir », « se nourrir de », ou bien « réclamer ». C'est le carburant qui nous motive à avancer dans la vie, nos passions, nos rêves. C'est quelque chose qui est en nous, qui nous motive. Des choses dont on a besoin de se nourrir au quotidien pour avancer.

2. Les cartes du jeu

Les 26 cartes sont dénommées « Flammes », car elles apportent un éclairage sur un aspect de la vie du joueur selon la case choisie. Les cartes du paquet de jeu, appelé « Feu », ont deux

positions : « Franche » et « Folle ». Ce sens de lecture implique une interprétation différente. Ainsi :

Les « Flammes d'Ondes de Choc », coté « Folles », sont les « Flammes » -14 à -25,

Les « Flammes d'Ondes de Charme », coté « Franche », sont les « Flammes » 13 à 25,

Les « Flammes d'Ondes de Charme », coté « Folle », sont les « Flammes » -1 à -12.

Ensuite, les cartes sont compatibles ou incompatibles entre elles. Si l'addition de deux numéros de « Flammes franches » fait 26, le couple de cartes est incompatible. Par exemple, la carte de « L'Ancêtre » numéroté 1 et la carte de « L'Enfant » numéroté 25 donne un total de 26, elles sont incompatibles. De même, le couple de cartes est incompatible lorsque la soustraction des cartes est égale à 13. Par exemple, la soustraction de « L'Étreinte Folle » égale -14 et de « L'Ancêtre Fou » égale à -1, donne 13. Donc, elles sont incompatibles. Le tableau ci-après fourni avec le jeu reprend ces éléments :

Flammes Franches											
1. L'Ancêtre autorité, morale ascendence hérité, leçon intolérance	2. La Tempête bouleversement catastrophe chaos rupture naufrage flasco	3. La Montagne obstacle, labeur blocage, barrage refus, lourdeur détour, fatigue	4. Le Labyrinthe égarement perdition errance irrésolution complication	5. Le Tigre agressivité chasse survie blessure bond attaque cruauté	6. Le Masque représentation simulation, faux duplicité, bluff dissimulation	7. Le Dragon fureur, adversité épulsion, conflit verbe incendie destructivité	8. La Tour essouffement captivité enferme misanthropie	9. La Rose passion brillante séduction, feusde séduction, jalousie inachèvement	10. L'Épée domination, tyrannie dissuasion, rigueur armes, génialité	11. L'Idole emprise, hypnose sacrifices, culte détail, perversion manipulation	12. L'Éclair méthode, logique stratagème artifice, science stratégie, calcul
25. L'Enfant émerveillement jeu, insouciance ris, spontanéité légèreté, facilité	24. La Tortue prudence sagesse, calme résistance quiescence, lenteur	23. La Source joie, jeunesse fluidité, initiative origine, fertilité effervescence	22. L'Or bonheur, réussite prosperité générosité, don accomplissement	21. Le Miel plaisir, jouissance gourmandise douceur, volupté baume, repas	20. L'Œil intelligence lucidité, savoir apprentissage discernement	19. La Perle imagination, rêve embellissement élégance, rareté inspiration, lune	18. Le Jardin accueil, entretien culture, récolte approvisionnement soin, miel, ordre	17. L'Arbre épanouissement ancrage, racines nature, réseau refuge, saisons	16. La Licorne conciliation méditation empathie, pureté franchise, fidélité	15. Les Vivants solidarité, amitié communauté entraide, famille unité, fête	14. L'Étreinte confiance, corps sensualité, peau mélange, nudité abandon, caresse
Les incompatibles 13. « Foyin » vie, soleil, essor renaissance régénération abstention Le Voyage (M) exploration émancipation transgression trance, évasion ni Choc ni Charme Choc Charme											
Flammes Folles											
-1. L'Ancêtre Fou transmission enseignement guide, référence indulgence, bonté	-2. La Tempête Folle révolution saine rafraîchissement changement précipitation	-3. La Montagne Folle détermination dépassement élévation, effort endurance, sport	-4. Le Labyrinthe Fou enquête, doute interrogation complexité philosophie	-5. Le Tigre Fou protection discrétion, action excellence, agilité respect, urgence	-6. Le Masque Fou humour, verve distanciation habileté, ruse comédie, talent	-7. Le Dragon Fou altruisme sécurité, partage verbe, effusion « ange gardien »	-8. La Tour Folle recueillement méditation silence, nuit saine solitude	-9. La Rose Folle amour, décalage passion douce secret, ferveur enivrement	-10. L'Épée Folle souveraineté discipline, paix discipline, vérité arbitrage juste	-11. L'Idole Folle charisme, aura popularité enthousiasme conviction, foi	-12. L'Éclair Fou invention recherche, art alchimie, antidote thérapie, magie
-14. L'Étreinte Folle aliénation fusion, tutelle dépendance abstention	-15. Les Vivants Fous conformisme suivisme, clan « troupeau » cooptation	-16. La Licorne Folle anxiété, stress scrupule, manie perfectionnisme bonheurisme	-17. L'Arbre Fou égocentrisme raideur, envie vanité, orgueil frustration	-18. Le Jardin Fou contrôle, gestion obsession, fresh décoration dominant-donnant	-19. La Perle Folle illusion, croyance superficialité narcissisme irréalisme	-20. L'Œil Fou surveillance intrusion, espion complot, parano voyeurisme	-21. Le Miel Fou complaisance inertie, lassitude entêtement, glori olâsité, routine	-22. L'Arbre Fou présentation vanité, détoyeur vieillesse, profit antivie, profit	-23. La Source Folle éparpillement exubérance surabondance, fuite confusion, velléité	-24. La Tortue Folle peur, fermeture inhibition, repli immobilité retard, prudence	-25. L'Enfant Fou immaturité vulnérabilité susceptibilité inconscience

Figure 13 : positionnement des cartes du « Jeu du Phénix »

Pour déterminer le sens de lecture de la carte tirée au hasard et qui sera à interpréter, il faut systématiquement comparer le symbole de couleur (en haut à droite de la carte tirée à l'endroit avec le chiffre en positif) avec celle du fond du paquet, appelé « L'Ombre » ou « L'Inconscient ». Si les couleurs des sceaux sont différentes, la carte tirée reste à l'endroit. Par contre, si les couleurs sont identiques, la carte tirée va « disjoncter », c'est-à-dire qu'on lira la carte dans sa position « Folle » (donc à l'envers).



Figure 14 : carte de « L'Enfant » à l'endroit



Figure 15 : carte de « L'Enfant » à l'envers

Cependant, il y a deux exceptions :

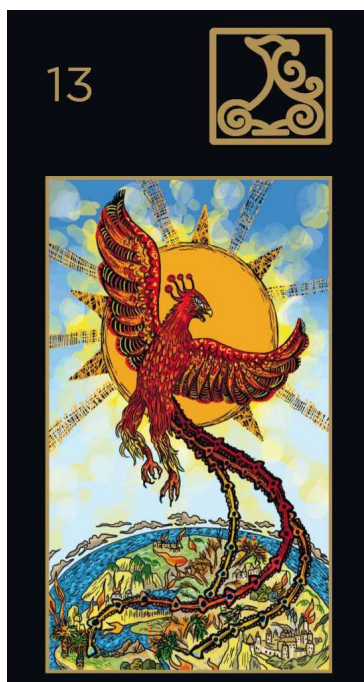


Figure 16 : carte du « Phénix »

Si la dernière carte du paquet est « Le Phénix », elle rend charmante toutes les cartes. Ainsi les cartes de 1 à 13 (« Onde de Choc » par définition) disjonctent et deviennent « Onde de Charme » donc -1, -2, etc. Toutes les cartes de 14 à 25 (« Ondes de Charme » par définition) restent ondes de charme donc 14, 15.

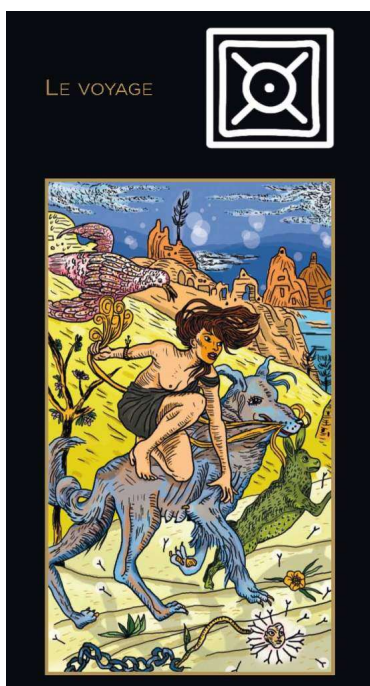


Figure 17 : carte du « Voyage »

Avec la carte du « Voyage » toutes les cartes disjonctent. Ainsi les « Ondes de Choc » de 1 à 13 deviennent « Ondes de Charme » donc -1,-2, etc. Et les cartes de 14 à 25, « Ondes de Charmes », deviennent « Ondes de Choc » donc -14,-15, etc. (image 5).

Enfin, dernière caractéristique des cartes, leur interprétation ne revêt pas le même sens selon qu'elles sont paires ou impaires. Les « Flammes Paires » décrivent un état propre à la passivité, à l'attente. Inversement, les « Flammes Impaires » renvoient à un processus, celui d'agir sur le monde.

II. Les règles du jeu

Les règles du jeu, initialement complexes, ont été adaptées par mes soins afin de tenir compte des contraintes propres au terrain de recherche.

1. Les règles du jeu selon le philosophe Vincent Cespedes

Ce philosophe présente quatre possibilités de tirages : « La Lumière », « l'Entretien », « La Voie » et « Le Profil »⁴⁷ :

« La Lumière »

C'est le tirage de base du « Jeu du Phénix » qui doit permettre au joueur d'approfondir un thème ou une problématique posée dès le début de la partie. Il s'agit de remplir les neuf « Dimensions » du plateau de jeu tout en laissant une « Dimension » vide dans chaque « Flux »

⁴⁷ On peut en lire une description fine dans le mode d'emploi qui accompagne le Jeu du Phénix. C'est à partir de ce manuel que nous présentons ici chaque tirage et leur objectif.

(colonne et ligne). Le joueur peut tirer seul les cartes ou faire appel à un « Interprète » qui manipule les cartes. Les cartes ou « Flammes » sont tirées une à une et posées faces visibles par « l'Interprète » qui choisit son emplacement sur le plateau ou « Le Monde ». Ensuite, « l'Interprète » lit la signification de chaque carte après chaque tirage. Ce qui fait des tirages de cinq ou six « Flammes » par partie. Il y a au total 15 manières de remplir le plateau, on appelle cela des « Continuum » ou ordre de remplissage.

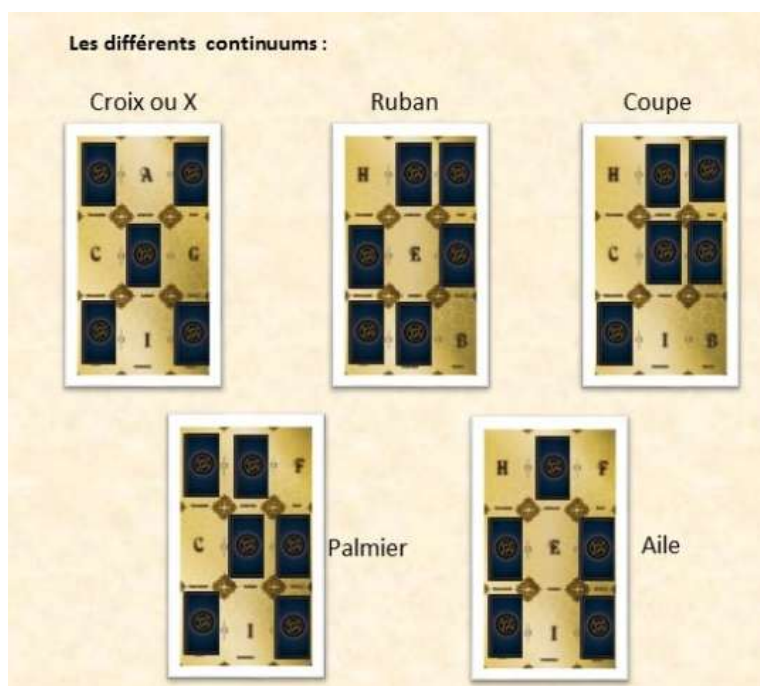


Figure 18 : les différents « Continuum » ou tirages de la « Lumière »

« L'Entretien »

Contrairement à « La Lumière » qui est une simple lecture des cartes, « L'Entretien » est un dialogue fait de questions-réponses sans problématique de départ clairement énoncée. Seuls les « Interprètes » voient la signification de la carte tirée et le mot identifié dans le manuel, toutes les cartes étant tirées en même temps et posées cette fois-ci faces cachées sur le plateau. « L'Interprète » prend soin de noter ou de mémoriser les « Flammes ». Il doit alors s'en suivre une discussion entamée sous forme de questions-réponses. Le tirage est identique à celui d'une « Lumière » puisqu'il doit rester une « Dimension » vide sur chaque ligne et colonne. Le but est que le joueur fasse émerger dans ses réponses les cartes posées sur chaque case choisie. Quand le joueur a fini de parler et que « L'Interprète » a pu faire valider par de la reformulation la ou les cartes tirées, le créateur du jeu dit qu'elles ont été « allumées » et « L'Interprète » peut alors la ou les retourner. La partie s'achève quand toutes les cartes ont été trouvées. Si l'échange nécessite d'être interrompu, les cartes encore non découvertes peuvent être retournées et lues.

« La Voie »

La Voie est une autre des parties de base du « Jeu du phénix ». Elle se joue à la suite d'une « Lumière » ou d'un « Entretien » en complétant les cases laissées vacantes. Tandis que « La Lumière » élucide une problématique et que « L'Entretien » questionne le joueur, « La Voie » vise à approfondir la partie précédente et propose une issue, un conseil, un chemin à suivre selon les différentes étapes proposées par les cartes à partir de leur lecture selon l'ordre alphabétique des cases sur lesquelles elles sont posées (**A** pour Aventure, **H** pour Harmonie, etc.).

« Le Profil »

Quatrième et dernière partie de base du « Jeu du Phénix », « Le Profil » permet de faire une photographie de n'importe quelle situation, une relation ou une personnalité à un instant « T » sous l'angle des neuf « Dimensions ». Toutes les cases sont remplies lors du tirage des cartes.

2. Les règles du jeu adaptées aux contraintes de terrain

La nécessité de m'adapter aux contraintes de temps des praticiennes, m'a conduite à adapter les règles du jeu et à créer mon propre tirage, car :

« Là où l'ingénieur subordonne son projet à l'obtention de matières premières et d'outils sur-mesure – il établit un plan (un projet théorique) puis identifie et exploite les matières et les “ressources” (minérales, animales et humaines) qui conviennent (où qu'elles se trouvent), fabrique les outils nécessaires à sa réalisation et, le cas échéant, modifie son environnement afin qu'il se conforme au plan, - le bricoleur, lui, s'arrange avec les moyens du bord. Pour lui, ce sont les moyens qui justifient la fin: c'est en fonction de ce qu'il trouve à portée de la main, matériaux et choses aussi bien qu'êtres vivants “quelconques” avec lesquels il doit composer et coopérer, que s'esquisse son projet. Or, Claude Lévi-Strauss y insiste : ces moyens sont précontraints. C'est-à-dire que leurs usages et leurs combinaisons possibles sont limités. ».

(Lederlin, 2023, p. 50-51).

En effet, une simplification des règles du jeu s'avérait nécessaire pour faire face à des contraintes de temps liées à leur disponibilité. Les séances de jeu étant programmées sur la pause déjeuner, elles ne pouvaient pas durer plus de 60 minutes. J'ai proposé que nos séances soient collectives. Je voulais profiter de la dynamique de cohésion de l'équipe. Leur complicité et leur confiance réciproque les conduiraient à poser des questions pertinentes à la joueuse, et probablement aussi des questions que je n'imaginerai pas poser en tant que facilitatrice du jeu. À ce titre, mon rôle est de fluidifier leurs échanges, de poser une question si les « Interprètes » ne sont pas inspirées, de rappeler la nécessité de laisser une expression libre en acceptant les silences, de procéder à l'enregistrement de la séance, à la photographie du plateau de jeu une fois la séance achevée pour l'analyser après coup. Afin d'aider les enseignantes à mieux appréhender les « Dimensions » du plateau de jeu dans l'objectif qu'elles questionnent leurs

collègues, je leur ai mis à disposition : une copie du livret dans lequel figure l'interprétation de chaque carte, et également le schéma ci-dessous en format A4, sur lequel figure une synthèse des « Dimensions ». Cette affichette a été réalisée à partir du guide du jeu et de différentes informations obtenues sur les réseaux sociaux officialisés par Cespedes⁴⁸.

Onde de choc = fermeture, mal être, pouvoir, infertilité existentielle Onde de charme = ouverture d'esprit, bien-être, fertilité existentielle DEHORS/ EXTERIEUR LES AUTRES/ LE SOCIAL « Il » quand on parle de moi MILIEU/ LES PROCHES LE RELATIONNEL « Tu » car on se tutoie DEDANS/INTERIEUR L'INTIME/AFFECTIF « Je », je parle de moi		PASSE Mes habitudes ↓ HARMONIE L'image que je donne aux autres ou le rôle que j'incarne	PRESENT Mes réactions ↓ AVENTURE L'action = ce que je vais oser faire avec les autres	FUTUR Mes efforts ↓ FRUIT Ce que je créé, ce que je produis, je réalise =Mes Résultats
	→	COMPLICITÉ Ce que je partage avec les amis, la famille, les collègues	ENERGIE Ce que je vis Mon état d'esprit, mon humeur du moment	GUERRE Ce que je vise Mes objectifs et qui impliquent les proches
	→	DESIR Ce en quoi je crois Ce que je crains	INTUITION Ce que je ressens dans ma tête dans l'instant	BESOIN Ce dont j'ai besoin pour mener à bien mes projets
	→			

Figure 19 : explicitation des 9 « Dimensions »

Concernant mon tirage, après adaptation des règles du jeu, il s'effectue de la façon suivante :

Étape 1 : déterminer la problématique ou question de départ.

Lors d'un tour de table, chaque enseignante s'exprime sur la manière dont elle a vécu la semaine écoulée depuis ma dernière venue à l'école. Cette première étape est essentielle pour permettre une première prise de parole, faire état d'une humeur en lien avec une problématique présente. Cela permet de mettre en route l'espace réflexif du « Jeu du Phénix » avec cette phase de transition qui doit permettre de se faire confiance.

Étape 2 : identifier le « Joueur » et les « Interprètes »

Collectivement, la situation jugée la plus critique implique que sa narratrice devienne la joueuse de la séance si elle y consent. Les autres personnes revêtent en conséquence le rôle « d'Interprètes ». La problématique est reformulée collectivement en commençant par « Comment ? ». Par exemple : « comment accueillir Matéo, enfant qui souffre d'un TSA, en PS

⁴⁸ URL : https://www.facebook.com/JeuDuPhenix?locale=fr_FR consulté le 03 août 2025.

URL : <http://facebook.com/groups/leseclairsduphenix> consulté le 03 août 2025.

à la prochaine rentrée scolaire ? »⁴⁹ . La question doit toujours débiter par l'adverbe « comment » et non « pourquoi », car à l'image de l'entretien d'explicitation de Vermeersch (2010), cette interrogation permet de faire prendre conscience à la joueuse du cheminement à parcourir. Ce principe est essentiel pour enclencher une réflexivité.

Étape 3 : tirage de la première carte

L'une des « Interprètes » pose une question en lien avec la question de départ, tout en indiquant la case sur laquelle sera posée la carte tirée. Par exemple, « L'Interprète » choisit la « Dimension Énergie » et demande à la joueuse dans quel état d'esprit, aujourd'hui, se trouve-t-elle face à sa difficulté de devoir accueillir Matéo dans sa classe à la prochaine rentrée scolaire. Un dialogue s'instaure afin de faire deviner le mot figurant dans le manuel du « Jeu du Phénix », en lien avec la carte tirée et son emplacement sur le plateau. Par exemple, le mot de la carte représentant « L'Enfant » sur la case « Énergie » est : « Jeu ». La chercheuse accompagne au besoin l'équipe dans la verbalisation de leurs questions ou de leurs réponses soit par de la reformulation, soit en posant elle-même une question, mais elle ne prend jamais la place de la joueuse, ni totalement celle des interprètes. La chercheuse s'autorise à révéler la « Flamme », c'est-à-dire de retourner la carte et d'indiquer le mot à rechercher, si elle estime que la joueuse donne une définition très proche du mot à deviner.

Étape 4 : tirage de la deuxième carte et des suivantes

L'étape 1 est renouvelée autant de fois que nécessaire jusqu'à ce que l'ensemble des cases soient recouvertes tout en respectant la règle de laisser l'une d'elles vide afin qu'il n'y ait jamais une ligne ou une colonne de trois cartes. Durant la séance de jeu, je fournis une interprétation des cartes à l'appui du guide. Cette interprétation est présentée comme une affirmation à partir de laquelle les enseignantes peuvent réagir en confirmant ou en infirmant le propos. Ce procédé nous engage dans une réflexivité dialogique permettant une analyse du savoir-être, du savoir-faire et du savoir-devenir et ouvre la voie à une étude sur leurs pratiques professionnelles. Cette réflexivité s'opère par rapport aux difficultés rencontrées en classe pour aboutir à une conscientisation de leur *praxis*. Pour y parvenir, il convient d'être à l'écoute de la joueuse et des collègues, de leur laisser le temps de s'exprimer dans la bienveillance et de mettre en mots un vécu, une action passée. Le fait de ne pas recourir au tirage de « La Voie » répond au besoin de ne pas me retrouver dans cette position initialement attendue par les enseignantes, de

⁴⁹ Question ayant fait l'objet de la séance d'analyses de pratiques n°3 référencée PRAT3, Vol.2, Annexe 3.3.

l'experte qui arrive avec des solutions toutes faites. Cela pourrait constituer un frein à une réflexivité qui peut se poursuivre après la séance de jeu.

3. « Le Jeu du Phénix », un style d'apprentissage à part entière

Lors de nos séances de jeu, la joueuse doit trouver le concept philosophique associé à la carte selon son emplacement sur le plateau de jeu. Cette démarche n'est pas anodine, elle consiste en une intégration cognitive et expérientielle de ce concept. En effet, cette situation évoque ce que Slamecka et Graf (1978) ont décrit comme le « *generation effect* » ou l'« effet de production », selon lequel un sujet se souvient mieux d'un item qu'il a lui-même produit que d'un item qui lui a été présenté (Charles & Tardieu, 1984 ; Nicolas, 2003). Parce que la joueuse trouve par elle-même le mot, elle s'en souviendra après-coup. En effet, ce processus implique un traitement cognitif plus profond puisque produire une réponse exige un effort mental qui va renforcer la consolidation mnésique. En tentant de trouver le mot de la carte posée face cachée sur le plateau, la professeure des écoles s'engage dans une démarche de recherche qui renforce la mémorisation des échanges avec ses collègues autour de la problématique éducative posée. Ensuite, cette dynamique d'apprentissage peut être reliée à « l'effet Eurêka⁵⁰ ». L'émotion positive ressentie par l'enseignante lors de la découverte du concept philosophique, la prépare à l'interprétation de la carte qui suit cette découverte. Cela entraîne un effet de congruence⁵¹, c'est-à-dire que l'interprétation de la carte résonne avec l'expérience vécue en classe. L'explication causale et les solutions posées comme une vérité par les collègues et la chercheuse s'imposent comme une évidence qui fait sens pour toutes. Cette démonstration a pour seul objectif d'attester que « Le Jeu du Phénix » dépasse bien le seul cadre ludique et symbolique, et s'inscrit dans une forme d'apprentissage en lien avec la réflexivité.

III. Les séances de « Jeu du Phénix »

Le déroulement des séances de jeu, leur retranscription ainsi que leur analyse ont été conduits selon les exigences méthodologiques propres à un travail de recherche. Ensuite, au cours de ces séances, la récurrence de la figure du cercle en tant qu'élément intégrateur a été observée à plusieurs reprises. Par ailleurs, l'auto-évaluation des actions mises en œuvre à l'issue des

⁵⁰ Du grec ancien εὑρηκα, *heūrēka* (« j'ai trouvé ») qu'aurait prononcé Archimède en prenant conscience qu'un objet déplace un volume d'eau égale au sien. En psychologie cognitive, « l'insight » ou « l'intuition » ou « moment Eurêka » ou « effet Eurêka » correspond à la découverte soudaine et spontanée de la solution à un problème sans passer par une série d'essais-erreurs qui auraient pu permettre de la trouver.

⁵¹ L'origine de ce concept est attribuée à Carl Rogers qui introduit la congruence comme un état harmonieux entre l'expérience vécue, la conscience de cette expérience en lien avec le concept de soi et de self. Si ces éléments sont alignés, il y a un effet de congruence ayant des effets positifs sur la thérapie en cours.

séances a fait l'objet du même niveau de rigueur, s'inscrivant dans une logique réflexive essentielle à la validité de cette étude.

1. Déroulement et analyse des séances de jeu

Lors des trois premières séances de jeu, seules les enseignantes de maternelle ont participé en tant que joueuses. La coordonnatrice ULIS et moi-même prenions systématiquement le rôle d'interprètes. J'ai ensuite élargi les séances à d'autres volontaires, comme les ATSEM et les volontaires en service civique. Lors de la dixième séance, sentant une certaine lassitude des enseignantes et désireuse de briser les statuts dans lesquels nous nous étions inscrites, j'ai abordé une thématique plus générale au-delà des situations éducatives, puis j'ai pris à mon tour la place de joueuse pour analyser mes implications dans cette recherche (PRAT11, Vol. 2, Annexe 3.11), puis Maelle a revêtu ce rôle lors la séance suivante (PRAT12, Vol. 2, Annexe 3.12). Nous pouvions ainsi quitter toutes les deux notre statut d'interprète pour nous retrouver dans une position équivalente à celle des enseignantes.

Pour chaque séance de jeu, j'ai adopté un modèle de retranscription afin de pouvoir le partager de manière éclairée avec les participantes et analyser le jeu dans son ensemble. Chaque séance est datée et la joueuse ainsi que sa problématique de départ sont identifiées. L'ordre des tirages de cartes et les concepts associés sont précisés. A la fin de chaque partie, une photographie du plateau est prise, car la symbolique des cartes est importante pour se remémorer les moments forts du jeu. Chaque interprétation des cartes au cours de la séance est synthétisée dans un tableau, de même que les échanges et les pistes d'actions proposées par les participantes :

PRAT5



Le 1^{er} octobre 2024, en salle des maîtres

Joueuse

Amélia, ATSEM (classe de Katrina)

Interprètes

Maelle, coordonnatrice ULIS
Katrina, enseignante TPS, PS, MS
Julia, enseignante PS, GS
Martine, ATSEM
Barbara, doctorante

Plateau de jeu avec l'ensemble des cartes tirées durant la séance

Ordre du tirage	Case	Mots	Problématique
1 : Le Phénix 2 : L'Épée (10) 3 : La Source (23) 4 : La Montagne (3) 5 : La Rose (9) 6 : La Licorne (16)	Energie Besoin Intuition Fruit Harmonie Complicité	Renaissance Volonté Joie Résignation Drame Reconnaissance	Comment gérer la violence de Diégo, élève de PS ?

Le concept associé à chaque carte selon son emplacement sur le plateau

La problématique de départ de l'enseignante

Carte tirée	Interprétation
Le Phénix (Renaissance)	Chaque jour, malgré les difficultés, Amélia vient à l'école avec l'élan nécessaire pour s'occuper de Diégo. En ce début d'année scolaire, sa motivation n'est pas égratignée. Elle recommence chaque journée de travail avec la même ardeur, la même envie d'accompagner Diégo et de le faire progresser.
L'Épée (Volonté)	L'équipe permet d'armer Amélia, de lui donner les moyens de gérer Diégo, de prendre la bonne décision quand cela est nécessaire.

La Source (Joie)	Amélia aimerait que Diégo connaisse la sérénité en lui donnant un cadre sécurisant. Elle peut être le vecteur qui permettra à Diégo de s'épanouir à l'école.
La Montagne (Résignation)	Il s'agit de trouver le moyen d'amener Diégo à arriver à un état de renoncement, de lâcher prise, d'insouciance.
La Rose (Drame)	Amélia apporte un cadre à Diégo en lieu et place de son père absent au-delà de la bienveillance et de l'accompagnement. Elle devient cette figure de référence qui rappelle les règles. Diégo risque de se retrouver en difficulté dans les périodes de transition (vacances scolaires, changement de classe) en raison d'une possible peur de l'abandon.
La Licorne (Reconnaissance)	Katrina fait confiance à Amélia. Elles gèrent ensemble, sur le même pied d'égalité Diégo.

Échanges lors du tirage

- Diégo fait preuve de violence et ne reste pas tranquillement dans son lit durant la sieste. Il s'en prend surtout aux petites filles, en leur tirant les cheveux notamment. L'équipe est contrainte de le tenir en main, de le surveiller constamment. Il pince, mord les enfants et les adultes. Pour autant, Amélia est sereine en ce début d'année scolaire, elle reste confiante sur l'évolution de Diégo. Elle sait que des aménagements permettront de le faire évoluer.
- Il s'agit pour les enseignantes d'accompagner Diégo en attendant une prise en charge de cet enfant par des partenaires extérieurs qui aideront aussi l'équipe à avancer.
- L'accompagnement ne concerne pas uniquement Diégo, il inclut la maman de cet enfant.
- Amélia sait qu'elle peut compter sur l'équipe en place.
- Le papa est incarcéré dans le cadre d'une peine de prison de 4 ans dont 1 an et demi avec sursis.
- Diégo a connu la violence au sein du domicile et sortait peu de la maison. Son père a tenté de l'enlever à deux reprises avant le début de la rentrée scolaire. Dans ces conditions, Julia a renforcé le dispositif PPMS de l'école.
- Durant la sieste, une des ATSEM est contrainte de rester auprès de Diégo pour qu'il reste dans son lit. Il ne parvient pas à s'endormir.
- Diégo n'aime pas qu'on le touche.
- Il est plus à l'aise avec Katrina, Fatima ou Amélia qu'il connaît. Il refuse de répondre aux demandes des adultes qu'il ne connaît pas.
- Amélia et Katrina fonctionnent en binôme dans la classe pour toujours veiller sur Diégo et le surveiller.

Pistes d'action proposées par l'équipe durant le tirage

- Il ne faut en aucun cas répondre à cet enfant par la violence. Bien au contraire, il a besoin d'être apaisé, câliné et choyé.
- Cet enfant a vécu un traumatisme, a besoin d'une sécurité affective pour vivre l'école dans la joie et s'y épanouir. Il lui faut un cadre donné par l'adulte qui lui montre dans quel mesure cet adulte peut répondre à ses besoins et aussi lui indiquer les règles à suivre. Il conviendra, quand cela sera possible, d'associer les autres enfants.
- Durant le temps de sieste, cette sécurité passe par la nécessité de rester auprès de Diégo et de tenter de trouver un objet transitionnel qui suffirait à l'apaiser.

Mon dispositif tire parti de la construction fine du jeu. L'analyse de chaque séance se réalise à travers les neuf dimensions du plateau de jeu. Ces dimensions m'ont permis d'analyser chaque séance selon l'exemple ci-après :

PRAT1

Dimension	Temporalité	Verbatim	Interprétation	Catégorie
LES PROCHES Les collègues, les élèves	PRESENT Mon quotidien, l'ambiance et l'énergie dans laquelle je travaille	On fait des choses nouvelles, on fait des choses qui sont plus difficiles, qui leur demandent vraiment, en termes de cognition, de connecter toutes les petites choses qu'ils ont pu apprendre avant. Et je pense que du coup ça... ils se sentent grandir, et du coup du fait de se sentir grandir, ils ont aussi l'impression « ah maîtresse, je n'ai plus besoin de toi, laisse-moi tranquille », et c'est plus coûteux (Julia, l. 58-64)	Fait référence à l'autonomie de l'enfant, à son développement cognitif qui prend conscience qu'il grandit. Champ lexical psychologique : « en termes de cognition », « se sentent grandir ».	1

Chaque extrait est analysé en fonction :

- De la dimension mobilisée (ex. : relation aux proches, à l'institution, à soi...),
- De sa temporalité (présent, passé, futur).

Enfin, l'interprétation de ces données a permis de faire émerger les catégories d'analyse suivantes :

Catégorie 1 L'activité de travail

Catégorie 2 La relation avec les partenaires institutionnels, la famille

Catégorie 3 La métamorphose éducative

Ces catégories ne sont pas seulement là pour organiser les données, elles ont une portée plus large. Elles permettent de mieux comprendre les évolutions à l'œuvre dans les pratiques pédagogiques et les relations professionnelles. En ce sens, elles participent à la construction de savoirs à partir de situations concrètes. Par exemple, dans le *verbatim* de Julia, ce n'est pas uniquement l'autonomie de l'élève qui est repérée, on voit aussi un changement dans la posture de l'enseignante par rapport à l'élève et l'acquisition d'un savoir. Cela révèle une transformation éducative plus profonde vers la voie d'une métamorphose éducative. Ce travail

d'analyse ne se limite donc pas à décrire ce qui se passe sur le terrain. Il cherche aussi à donner du sens, à mettre en lumière des processus éducatifs et intimes. C'est en cela que ma méthode a une visée épistémique et transformative : elle permet de produire des connaissances à partir de l'expérience, en lien avec des enjeux éducatifs plus larges.

2. La figure du cercle

La question du cercle comme figure intégratrice est apparue à plusieurs reprises dans cette recherche. Cette figure du cercle, porteuse d'une dynamique intégratrice, invite à être mise en contraste avec celle de l'espace rectangulaire traditionnel de la salle de classe, où les élèves se font dos et se trouvent en situation frontale face à l'enseignante. Sur ce point, des professeures des écoles de maternelle ont évoqué l'aménagement de classes flexibles ou semi-flexibles, promue par le ministère de l'Éducation nationale dans le cadre de projets innovants et expérimentaux⁵². Dans ces classes, l'organisation frontale laisse place à un agencement en îlots avec des ateliers didactiques. Les élèves n'ont plus de place attitrée et peuvent circuler librement au sein de la classe pour participer aux différentes activités pédagogiques. Lors de mes observations participantes, je retrouve cette forme intégratrice du cercle dans la classe de Julia, qui organise ses temps de regroupement selon cette figure. De manière informelle, elle m'explique que cette disposition, matérialisée au sol, lui permet de garder tous les élèves dans son champ visuel, tout en limitant les conflits. Cette impression s'est confirmée en comparaison des autres classes, où les regroupements sont organisés dans un format « autobus ». Les enfants se disputent plus facilement, s'accusent de se gêner, se plaignent de manquer de place, ou de ne pas voir ce que montre l'enseignante.

La question du cercle comme espace intégrateur se rejoue autrement dans nos séances de jeu. Après trois premières séances exploratoires, j'ai proposé d'ouvrir ces temps d'analyses des pratiques professionnelles aux deux ATSEM, ainsi qu'aux volontaires en service civique, qui ont accepté d'y participer. J'ai même envisagé d'élargir ce cercle aux enseignantes d'élémentaire, mais cette proposition n'a pas suscité d'écho.

Ensuite, « Le Jeu du Phénix », support de nos rencontres, instaure un espace propice au récit de soi, dans lequel chaque participante devient joueuse à tour de rôle — y compris la coordonnatrice ULIS (PRAT12, Vol. 2, Annexe 3.12) et moi-même, en tant que chercheuse (PRAT11, Vol. 2 Annexe 3.11). Lors d'une séance de jeu (PRAT10, Vol. 2, Annexe 3.10), un

⁵² URL : <https://innovatheque-pub.education.gouv.fr/innovatheque/consultation-action/6288>
consulté le 03/08/2025.

conflit d'équipe, antérieur à mon intégration sur le terrain de recherche, a ressurgi. Le jeu a alors fait d'office de « cercle restauratif », en offrant un cadre propice à l'expression et à la résolution de ce différend. En effet, à l'issue de notre séance quelque peu conflictuelle, la directrice d'école est venue me faire part de sa contrariété, revenant sur les tensions apparues en séance. Je l'ai écouté attentivement sans prendre parti. Quelques jours plus tard, la coordonnatrice ULIS m'a, à son tour, contacté pour évoquer la même situation. Là encore, je me suis abstenue de prendre position, me contentant d'une écoute active. Quinze jours plus tard, lors de la séance de jeu suivante, le sujet a été abordé de manière plus apaisée, avec l'ensemble du collectif. Ce processus de régulation fait écho aux « cercles restauratifs » issus de la communication non violente, tels que développés par Dominic Barter. Ces cercles constituent des espaces participatifs dans lesquels chacun peut s'exprimer librement sur un conflit en cours et être pleinement entendu. Ils sont qualifiés de « restauratifs » en ce qu'ils visent à restaurer les liens relationnels au sein d'un groupe et favoriser l'inclusion (Schmider, 2022). En écoutant séparément la directrice de l'école et la coordonnatrice ULIS, j'ai, sans l'avoir formalisé consciemment, créé un « avant-cercle », leur offrant une première écoute empathique. La séance de jeu suivante a, quant à elle, permis de construire « un après-cercle », réunissant les personnes concernées par le conflit pour permettre une réparation.

Enfin la question du cercle se pose dans l'objectif même du jeu. En effet, avec le jeu, au hasard des cartes tirées, le joueur se retrouve au cœur des questionnements de ses collègues qui l'amènent à s'extraire de sa routine intellectuelle. Devant ces questionnements qu'elle ne se posait pas jusqu'alors, la joueuse quitte le cercle vicieux dans lequel la rumination l'a installée pour s'inscrire dans un cercle vertueux, lui permettant de construire autrement sa relation pédagogique avec l'élève.

3. Auto-évaluation des actions mises en œuvre

Douze mois après la première séance de jeu, il nous est apparu nécessaire d'établir un bilan des actions mises en œuvre. L'objectif était de procéder à une auto-évaluation collective à partir d'une grille construite en collaboration avec la coordonnatrice ULIS. Cette grille (Annexe 12) repose à la fois sur les connaissances théoriques, l'expérience de terrain de cette enseignante spécialisée et sur les données issues de l'ensemble des travaux menés durant cette recherche : lectures, entretiens, observations participantes et séances de jeu. Afin de conduire cette auto-évaluation, j'ai préalablement renseigné l'ensemble des rubriques des grilles d'auto-évaluation « avant la séance de Jeu du Phénix ». Je l'ai fait à partir de la retranscription de nos séances. Cela nous a permis d'avoir un état des lieux de nos échanges sur ce qui posait

problème. Ensuite, avant de compléter la grille sur les actions mises en place après les séances de jeu, j'ai systématiquement posé une première question à l'enseignante qui avait pris le rôle de joueuse : « qu'est-ce que le jeu a changé pour toi concernant [l'élève concerné par le bilan] ? ». Ensuite, pour chaque problématique éducative, nous avons analysé les actions mises en place ainsi que les évolutions en termes de posture des différentes praticiennes impliquées (enseignante, ATSEM, volontaire en service civique et AESH). Onze critères ont été retenus pour cette analyse :

1. Organisation spatiale de la classe,
2. Organisation temporelle de la classe,
3. Règles de vie de classe,
4. Vie sociale des enfants,
5. Autonomie de l'enfant,
6. Affichages dans la classe,
7. Étayage attentionnel,
8. Apprentissages (différenciation, accessibilité, travail en groupe, tutorat),
9. Motricité et engagement corporel de l'enfant,
10. Co-éducation
11. Partenaires institutionnels.

Ces critères sont analysés au prisme des actions et outils mis en œuvre, de leur fréquence et de leur pérennité. L'analyse porte sur sept enfants, chacun ayant fait l'objet d'une voire deux ou trois séances de jeu (comme ce fut le cas pour Matéo, enfant souffrant d'un TSA). Ce protocole s'inscrit pleinement dans le cadre de la recherche-action tel que défini par Kemmis & al. (2014), qui soulignent la dynamique cyclique et répétitive de la recherche-action. Selon leur modèle, ce type de recherche se structure autour des « phases principales de planification, action, observation et réflexion avant une révision du plan. » (Catroux, 2002, p. 11-12).

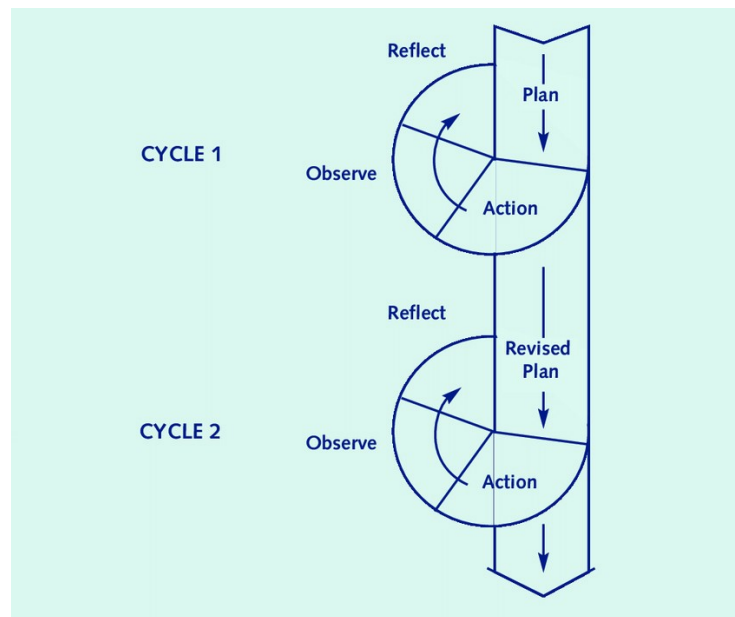


Figure 20 : schéma de Recherche-Action d'après Kemmis et Mc Targett (repris par MacIsaac, 1996)

Dans le cadre de cette recherche :

- J'ai tout d'abord planifié une action : doter les enseignantes des moyens afin de favoriser l'inclusion de l'enfant en situation de handicap,
- Ensuite, j'ai mis en œuvre cette action en catalysant leur réflexivité grâce à l'utilisation du « Jeu du Phénix »,
- J'ai observé avec attention l'évolution de leur posture professionnelle ainsi que les actions mises en place en classe,
- Nous avons ensuite analysé les résultats de nos séances de jeu, à l'aide d'une grille d'auto-évaluation, permettant un retour d'expérience et une prise de recul critique.
- Enfin, un nouveau cycle a été initié afin d'envisager de nouvelles séances de jeu durant ma troisième et dernière année de thèse.

Ce caractère cyclique et répétitif est central, car à chaque itération, nous apprenons, nous ajustons nos pratiques et améliorons progressivement notre posture professionnelle. Ce caractère cyclique s'est présenté avec Matéo pour lequel trois séances de jeu ont eu lieu. Julia, l'enseignante, et Martine, l'ATSEM, ont éprouvé le besoin de questionner à plusieurs reprises la situation éducative de cet enfant en fonction de son évolution en classe. Parce qu'il avançait positivement suite aux actions mises en œuvre, il apparaissait nécessaire de questionner d'autres problématiques pour poursuivre sa prise en charge. Ainsi, mon protocole s'inscrit dans une démarche de recherche participative et évolutive, dans laquelle chaque cycle d'action et de réflexion vise à améliorer la situation étudiée tout en produisant des connaissances.

Toutefois, après un premier cycle complet composé de douze séances de jeu et de leur analyse, aucun second cycle de jeu avec leur analyse n'a été mis en œuvre. En effet, bien que j'aie proposé un nouveau programme de séances accompagnées d'un bilan, les enseignantes ne se sont pas saisies de cette opportunité. Ce désengagement, que l'on pourrait interpréter comme une forme de lassitude, ne me semble cependant pas en être une. Lors de mes observations en classes à la rentrée suivante, je constate que les professeures des écoles ne se trouvent plus autant démunies devant les élèves présentant des troubles du comportement et des apprentissages :

Ce matin, je me présente dans la classe de Julia afin de d'observer les nouveaux élèves de PS [...]. Immédiatement, je note le comportement agité de Tommy. Il perturbe régulièrement la classe parce qu'il tape les enfants, les bouscule, et pleure dès qu'il est réprimandé par la maîtresse. Au moment de la récréation, je le vois donner une claque à un élève dans le couloir.

Ensuite, je retrouve Lior, gêné par ses cheveux qui lui tombent sur les yeux. Ses cheveux sont longs et bouclés, et il tente de voir le tableau ou ce qui se passe autour de lui à travers ses cheveux. Parfois, il les pousse avec sa main droite pour mieux voir. Durant la matinée, Julia demande à Martine [ATSEM] de mettre une barrette dans les cheveux de cet élève afin de lui dégager le front. Cela provoque chez lui des pleurs et des cris. Martine l'emmène devant un miroir de la classe afin qu'il se voit, et lui dit : « regarde comme tu es beau ainsi ». Il pleure de plus belle. Plus tard, lors d'un atelier de cuisine, Lior se lave les mains avant le début de la séance puis vient essuyer ses mains mouillées sur ma manche. Martine le réprimande. J'apprendrai ensuite que Lior ne fait toujours pas la sieste l'après-midi à l'école, car il hurle dès que Martine le couche dans son lit. À la maison, sa mère attend toujours qu'il s'endorme près d'elle lors du coucher. Après la classe, au portail, Julia expliquera à la maman de Lior, la raison de la barrette dans ses cheveux. Cette dernière indiquera sa volonté de lui couper les cheveux, car son fils refuse qu'on lui attache les cheveux. Julia lui exposera son regret de lui couper ses cheveux, car ils sont très beaux. La maman répondra qu'elle n'a pas le choix.

En récréation, Martine me parle de Mahé qui marche systématiquement sur la pointe des pieds. Je ferai le même constat ensuite en classe.

Durant la pause déjeuner, nous revenons sur la situation scolaire d'Amanda. Julia va rédiger une information préoccupante en début de semaine prochaine, car les parents refusent la visite de la psychologue scolaire. Maude évoque la situation de l'une de ses élèves, Lyvia, en GS qui fait état d'un mutisme depuis deux ans. Elle parlerait à la maison mais à pas à l'école.

Extrait de mon journal ethnographique.
Le vendredi 26 septembre 2025.

Lors des échanges informels avec l'équipe, lors de la récréation ou sur des temps du déjeuner, je constate qu'elles disposent de solutions concrètes et de projets d'actions pédagogiques ou de co-éducation à disposition. Je comprends mieux la raison pour laquelle elles ne sont plus dans l'attente de nouvelles séances de jeu sur ces problématiques éducatives.

Conclusion chapitre 1 : « Le Jeu du Phénix » : co-analyse, réflexivité et transformation des pratiques éducatives.

Pour conclure, « Le Jeu du Phénix » comprend deux éléments essentiels : un plateau de jeu intégrant des dimensions spatiales et temporelles, hors de toute considération divinatoire, et 26 cartes qui ne revêtent pas la même interprétation selon leur position sur le plateau de jeu. Le créateur du jeu propose quatre tirages possibles, mais ces règles ont été adaptées selon les contraintes du terrain de recherche. Lors des trois séances de jeu exploratoires, les conditions de déroulement et d'analyse ont été arrêtées : chaque participante est volontaire (enseignante, ATSEM et volontaire en service civique). Chaque membre de l'équipe participe aux séances de jeu soit en qualité de joueuse (celle qui pose la question) ou d'interprètes (celles qui accompagnent la joueuse dans la révélation de la carte), sachant que la chercheuse joue un rôle de facilitatrice. La coordonnatrice ULIS est systématiquement présente en tant qu'interprète, même si elle a pu également prendre la place de joueuse lors d'une séance. Toutes les séances sont retranscrites et communiquées systématiquement aux participantes. La récurrence de la figure du cercle s'est révélée particulièrement intéressante. Initialement identifiée lors des entretiens et des observations comme figure intégratrice, elle est réapparue durant les séances de jeu. Au fil des séances, l'ouverture progressive du cercle à d'autres joueuses y compris la chercheuse et la coordonnatrice ULIS, ont marqué cet atout.

Ce dispositif favorise une mise en mots du vécu professionnel, appuyé par des mécanismes cognitifs éprouvés tels que « l'effet de production », « l'effet de congruence » ou encore « l'effet Eurêka ». Ces processus, loin d'être accessoires, renforcent l'ancrage mémoriel et donne du sens aux échanges durant les séances de jeu. Ainsi, le tarot devient un levier de transformation des pratiques professionnelles. Il ne propose pas des solutions toutes faites, mais il favorise une prise de recul sur le quotidien vécu en classe. L'auto-évaluation rigoureuse des actions menées, témoigne d'une volonté de faire évoluer les postures professionnelles. Inscrit dans la logique cyclique de la recherche-action, ce travail permet d'initier des changements concrets dans les classes, mais aussi de produire des savoirs situés, ancrés dans l'expérience et susceptibles d'inspirer d'autres contextes éducatifs.

Chapitre 2 - Ce que permet « Le Jeu du Phénix » ?

Ce dispositif constitue un double apport méthodologique. D'une part, il facilite mon positionnement épistémologique en tant que chercheuse sur le terrain, permettant une analyse réflexive de mes implications personnelles et professionnelles dans le processus de recherche ; d'autre part, cet outil se révèle être un instrument d'analyse, ouvrant la voie à une démarche de recherche-action à la fois ergonomique et autoformative.

I. Trouver sa place et analyser ses implications

Le fait que je ne fasse pas partie du personnel enseignant peut me conférer une certaine forme de distance perçue comme un gage d'objectivité. Toutefois, comme le rappelle Favret-Saada (1985), il est illusoire de prétendre à une neutralité absolue. En tant que chercheuse, il est essentiel de reconnaître que ma présence sur le terrain influence inévitablement mes interactions avec les enseignantes, et ce, dès la phase de construction du dispositif de recherche. Mes implications doivent être analysées à différents moments et dans divers contextes de l'enquête, car ma posture évolue en permanence, au gré de mes apprentissages, de mes réflexions et des étapes franchies dans le cadre de cette recherche.

1. Bousculer ma relation de chercheuse et praticienne

En ayant recours à l'entretien d'explicitation, j'aurais réalisé les entretiens en face à face, sans l'implication des autres collègues et je me serais inscrite définitivement dans la posture de la chercheuse qui se confronte aux praticiennes. Or, il s'agissait de tirer parti de la cohésion existante au sein de l'équipe et d'instaurer une complicité avec elles qui permette de libérer la parole autour de leurs pratiques pédagogiques. Le jeu est un outil idéal, car « l'activité ludique implique une complicité, une relation de confiance entre les joueurs. Dès le début, une sorte de contrat interne en spécifie le cadre : les règles du jeu » (Cespedes, 2013, p. 1). Cette complicité et cette relation de confiance sont essentielles pour que les professeures des écoles se confient sur leur pratique en tant que pédagogue. Le jeu permet de se reconnecter à un « je » fluide, un je(u) traversé par une « onde de charme » et, de ce fait, de retrouver goût à la vie » (Cespedes, 2013, p. 1), favorisant ainsi la confiance entre les joueurs, et de s'exprimer sur son intériorité. Pour le concepteur de ce jeu, c'est à partir des réponses données par les cartes tirées au hasard, que le joueur se questionne sur une situation donnée alors qu'il ne l'aurait pas fait naturellement. C'est cet étonnement qui est le point de départ d'une remise en question de ces professionnelles ouvrant la voie de leur apprentissage en situation de travail (Thievenaz, 2016). C'est en analysant leur action, qu'elles développent des compétences nouvelles et acquièrent des

connaissances. L'interprétation de la carte tirée dans le jeu résonne systématiquement avec des aspects implicites de leur expérience professionnelle. L'apprentissage se réalise par le fait que le sujet s'auto-informe « sur les dimensions pré-réfléchies de sa propre activité, puis [y revient] pour l'analyser » (Champy-Remoussenard, 2005).

« Le Jeu du Phénix » me permet de me décentrer de mon rôle perçu d'experte et d'encourager les enseignantes à transformer leur rapport à la pratique pédagogique en les engageant dans une démarche réflexive. Nos parties de jeux permettent une « réflexion-en-cours-et-sur-l'action » (Schön, 1996) et une réflexivité discursive (Giddens, 1987) engageant ces praticiennes dans un récit de vie (Bertaux, 2016) et une introspection praxéologique. Par le jeu, elles peuvent explorer leur relation avec les élèves en difficulté d'apprentissage et questionner le sens qu'elles donnent à leur activité d'enseignement. Cette réflexivité se réalise en lien avec la dimension expérientielle (Morisse, 2009). En réfléchissant sur leur pratique, elles deviennent non seulement conscientes de leurs croyances, des normes et protocoles standardisés de l'Éducation nationale qui sous-tendent leurs actions, mais elles ont également l'opportunité d'ajuster leur action à la lumière de l'expérience vécue et des nouvelles connaissances acquises. Par cette réflexivité collective, les professeures des écoles deviennent actrices de leur propre transformation, s'engageant dans une dynamique de changement. Grâce à cette prise de conscience et cette analyse critique de leur action, elles s'inscrivent dans des ajustements et à une amélioration continue de leur activité professionnelle pour intégrer dans leur classe l'enfant présentant des besoins éducatifs particuliers. C'est en ce sens, que « Le Jeu du Phénix », à travers une participation active et collective, est un outil intéressant pour faire évoluer leurs *praxis* éducatives, car il favorise par la réflexion une transformation concrète de leurs pratiques pédagogiques qui doit les conduire vers une métamorphose éducative.

Ce bricolage méthodologique trouve sa source dans mon intégration sur mon terrain de recherche visant à répondre à la nécessité que mon approche soit flexible et pragmatique. Il était nécessaire pour moi de sortir d'un cadre méthodologique strict d'autant plus que je me suis inscrite dans une démarche qualitative inductive voire abductive. Cette dimension de bricolage méthodologique doit ici être entendue selon l'approche de Kincheloe (2001) qui s'inscrit dans la lignée de l'un des auteurs pionniers sur ce sujet, Denzin (1978). Ce dernier a conceptualisé le bricolage en tant qu'approche rigoureuse. Quant à Kincheloe (2001), au cœur de ce concept du bricolage, il se pose la question de l'interdisciplinarité. Les bricoleurs reconnaissent les limites d'une méthode unique et disciplinaire devant la complexité de l'expérience humaine

impliquant de rejeter le statut d'objet dans le cadre d'une recherche, compte tenu d'une démarche qualitative et ontologique.

« Alors que les bricoleurs reconnaissent les limites d'une méthode unique, les restrictions discursives d'une approche disciplinaire, ce qui manque aux pratiques traditionnelles de validation, l'historicité des modes certifiés de production de connaissances, l'inséparabilité du connaisseur et du connu, et la complexité et l'hétérogénéité de toute l'expérience humaine, ils comprennent la nécessité de nouvelles formes de rigueur dans le processus de recherche. Pour rendre compte de leur connaissance d'une telle complexité, les bricoleurs recherchent une rigueur qui les alerte sur de nouvelles perspectives ontologiques. Dans ce contexte ontologique, ils ne peuvent plus accepter le statut d'objet de recherche.⁵³ ».

(Kincheloe, 2001, pp.681-682)

En revêtant le statut de bricoleuse, j'accepte que ma recherche ne réponde pas complètement aux standards de la recherche scientifique. Ainsi, je dépasse le simple cadre des attendus de ma discipline pour produire des connaissances. Kincheloe (2001) plaide pour une interdisciplinarité, c'est-à-dire une pratique où les disciplines se transforment mutuellement à travers le dialogue, plutôt que de chercher une méthode unidisciplinaire standardisée. Kincheloe (2001) estime que même si le bricolage est une approche de recherche flexible et créative qui repose sur l'interdisciplinarité, il ne faut pas pour autant ignorer les rapports de pouvoir qui traversent aussi cette notion. Les disciplines sont des systèmes de pouvoir qui produisent et régulent l'accès au savoir, et le bricoleur doit en être conscient. L'auteur souligne aussi que l'interdisciplinarité est un concept souvent vague, employé de façons diverses. Parfois, elle signifie simplement utiliser plusieurs méthodes disciplinaires tout en gardant leurs frontières ; d'autres fois, elle implique une fusion réelle des disciplines en une nouvelle approche commune. Le bricolage met l'accent sur la réflexivité et l'adaptation au contexte de recherche qui influencent la manière dont les savoirs sont produits et combinés. C'est parce que j'ai voulu m'adapter aux situations éducatives et professionnelles des actrices de mon terrain, que j'ai décidé de dépasser le cadre méthodologique de ma discipline. Lors de mes observations participantes, ma démarche emprunte de la phénoménologie, a fait de moi une « ethnographe bricoleu[se] » (Kincheloe, 2001, p. 686) en ne me limitant pas uniquement à ce qui se présente là comme des troubles neurodéveloppementaux :

« Les possibilités offertes par de telles synergies interdisciplinaires sont illimitées. Un ethnographe qui connaît bien la théorie sociale et son histoire récente est mieux équipé pour transcender certaines formes

⁵³ Nous le traduisons du texte original : « As bricoleurs recognize the limitations of a single method, the discursive strictures of one disciplinary approach, what is missed by traditional practices of validation, the historicity of certified modes of knowledge production, the inseparability of knower and known, and the complexity and heterogeneity of all human experience, they understand the necessity of new forms of rigor in the research process. To account for their cognizance of such complexity bricoleurs seek a rigor that alerts them to new ontological insights. In this ontological context, they can no longer accept the status of an object of inquiry as a thing-in-itself. »

d'ethnographie conventionnelle qui sont réduites par ce que l'on appelle la « contrainte observationnelle » de la méthodologie. En utilisant la vision aux rayons X des stratégies contemporaines fondées sur la théorie sociale de l'analyse du discours, de la psychanalyse post-structurale et de la critique des idéologies, l'ethnographe acquiert la capacité de voir au-delà de la littéralité de l'observé. Dans cette manœuvre, l'ethnographe-bricoleur passe à un niveau plus profond d'analyse des données en voyant « ce qui n'est pas là » en présence physique, ce qui n'est pas discernable par l'œil ethnographique. Synergisé par l'interaction de l'ethnographie et des discours théoriques sociaux, le bricolage qui en résulte offre un nouvel angle d'analyse, une perspective multidimensionnelle sur un phénomène culturel (Dicks et Mason, 1998 ; Foster, 1997). En explorant soigneusement les relations reliant l'objet d'enquête aux contextes dans lesquels il existe, le chercheur construit le bricolage le plus utile que sa vaste connaissance des stratégies de recherche peut fournir. Le chercheur qui applique une discipline stricte dans un cadre réductionniste, enchaîné aux procédures préétablies d'une vision monologique, est moins susceptible de produire des recherches qui bouleversent le cadre que le bricoleur synergique. Le processus à l'œuvre dans le bricolage implique d'apprendre de la différence. Les chercheurs qui emploient plusieurs méthodes de recherche ne sont souvent pas enchaînés aux mêmes hypothèses que les individus qui opèrent dans une discipline particulière. Lorsqu'ils étudient les méthodes de diverses disciplines, ils sont obligés de comparer non seulement les méthodes mais aussi les différentes épistémologies et hypothèses théoriques sociales. Cette diversité fait des orientations de recherche des perspectives particulières construites socialement, et non des voies sacrées vers la vérité. Toutes les méthodes sont sujettes à questionnement et à analyse, notamment à la lumière de tant d'autres stratégies conçues à des fins similaires (Denzin et Lincoln, 2000 ; Lester, 1997 ; Thomas, 1998).⁵⁴ ».

(Kincheloe, 2001, p. 686).

J'entends ici le fait que je me suis détachée d'une démarche ethnographique classique, pour m'autoriser à m'inscrire dans une posture phénoménologique afin de mieux appréhender mon terrain et les interactions des actrices accompagnées.

Ensuite, en utilisant un tarot philosophique pour analyser les *praxis* des enseignantes au-delà de leurs enseignements didactiques, j'ai poursuivi mon bricolage intellectuel pour aller au plus profond de leur intériorité voire de leur intimité. Kincheloe (2001) souligne que le bricoleur fait preuve d'une sensibilité épistémologique en ayant recours à des méthodes

⁵⁴ Nous le traduisons du texte original : « The possibilities offered by such interdisciplinary synergies are limitless. An ethnographer who is conversant with social theory and its recent history is better equipped to transcend certain forms of formulaic ethnography that are reduced by the so-called “observational constraint” on the methodology. Using the x-ray vision of contemporary social-theoretically informed strategies of discourse analysis, poststructural psychoanalysis, and ideologycritique, the ethnographer gains the ability to see beyond the literalness of the observed. In this maneuver, the ethnographer-as-bricoleur moves to a deeper level of data analysis as he or she sees “what’s not there” in physical presence, what is not discernible by the ethnographic eye. Synergized by the interaction of ethnography and the social theoretical discourses, the resulting bricolage provides a new angle of analysis, a multidimensional perspective on a cultural phenomenon (Dicks & Mason, 1998 ; Foster, 1997). Carefully exploring the relationships connecting the object of inquiry to the contexts in which it exists, the researcher constructs the most useful bricolage his or her wide knowledge of research strategies can provide. The strict disciplinarian operating in a reductionistic framework chained to the prearranged procedures of a monological way of seeing is less likely to produce frame-shattering research than the synergized bricoleur. The process at work in the bricolage involves learning from difference. Researchers employing multiple research methods are often not chained to the same assumptions as individuals operating within a particular discipline. As they study the methods of diverse disciplines, they are forced to compare not only methods but also differing epistemologies and social theoretical assumptions. Such diversity frames research orientations as particular socially constructed perspectives— not sacrosanct pathways to the truth. All methods are subject to questioning and analysis, especially in light of so many other strategies designed for similar purposes (Denzin & Lincoln, 2000 ; Lester, 1997 ; Thomas, 1998).

adaptées à son terrain de recherche, tout en reliant théorie et contexte empirique. Tout cela conduit le bricoleur à construire un modèle de recherche personnel :

« Là encore, en fonction du contexte de l'objet de l'enquête, les bricoleurs utilisent leur connaissance de ces dynamiques pour façonner leur modèle de recherche. Il n'est pas difficile de comprendre l'argument épistémologique selon lequel les types de logique, les critères de validité et les méthodes d'enquête utilisés en médecine clinique, par opposition à l'efficacité des enseignants dans l'enseignement de la pensée critique, diffèrent. En faisant une telle affirmation, le bricoleur fait preuve d'une sensibilité philosophique/épistémologique/ontologique au contexte de l'analyse. Une telle sensibilité est un élément clé du bricolage, car elle réunit une compréhension de la théorie sociale et une appréciation des exigences de contextes particuliers ; ce concept fusionné est ensuite utilisé pour examiner le répertoire de méthodes sur lequel le bricoleur peut s'appuyer et pour aider à décider lesquelles sont pertinentes pour le projet en cours. En pratiquant ce mode d'analyse dans une variété de situations de recherche, le bricoleur devient de plus en plus habile à employer de multiples méthodes dans des contextes concrets. Un tel bricolage, fondé sur des données historiographiques et philosophiques, aide les chercheurs à entrer dans un nouveau domaine de production de connaissances plus complexe, où ils sont beaucoup plus conscients des multiples niveaux d'intersections entre le connaisseur et le connu, la perception et le monde vécu, le discours et la représentation.⁵⁵ ».

(Kincheloe, 2001, p. 688).

J'ai élaboré une méthodologie singulière, en combinant des outils théoriques et méthodologiques, choisis en fonction des spécificités de mon terrain, de ses enjeux et de sa complexité.

En conséquence accéder à la connaissance des enseignantes à travers leur subjectivité implique cette démarche plus compréhensive qu'explicative, une méthode qualitative plutôt que quantitative en rupture avec la linéarité de la démarche de recherche, afin de laisser place à l'abduction, sans oublier les procédures formalisées qui guident la recherche. En effet :

« Selon nous, la démarche de recherche est hétérogène, c'est-à-dire composée d'éléments différents par leurs natures et leurs fonctions, mais qui forment un tout que l'on nomme pratique ou démarche de recherche. Ces éléments sont à la fois linéaires et formels, mais également faits de conjonctures, d'incertitudes et de ce qu'on pourrait nommer l'informel. ».

(Meunier et al., 2013, p.346)

⁵⁵ Nous le traduisons du texte original : « Again, depending on the context of the object of inquiry, bricoleurs use their knowledge of these dynamics to shape their research design. It is not difficult to understand the epistemological contention that the types of logic, criteria for validity, and methods of inquiry used in clinical medicine as opposed to teacher effectiveness in teaching critical thinking will differ. In making such an assertion the bricoleur is displaying philosophical/epistemological/ontological sensitivity to the context of analysis. Such a sensitivity is a key element of the bricolage, as it brings an understanding of social theory together with an appreciation of the demands of particular contexts ; this fused concept is subsequently used to examine the repertoire of methods the bricoleur can draw on and to help decide which ones are relevant to the project at hand. Practicing this mode of analysis in a variety of research situations, the bricoleur becomes increasingly adept at employing multiple methods in concrete venues. Such a historiographically and philosophically informed bricolage helps researchers move into a new, more complex domain of knowledge production where they are far more conscious of multiple layers of intersections between the knower and the known, perception and the lived world, and discourse and representation

Ainsi, d'un point de vue méthodologique, j'ai appliqué avec rigueur les principes de conduite et d'analyse des entretiens semi-directifs, dans le but de saisir le contexte de mon terrain d'étude et de construire la problématique de ma recherche. Les conditions éthiques et de confidentialité ont clairement été établies auprès des participantes, garantissant le respect de leur anonymat et de leur consentement éclairé. Cependant, les modalités d'intégration sur le terrain, conjuguées à la nécessité d'adopter une posture à la fois pragmatique et flexible pour appréhender au mieux le vécu des enseignantes, m'ont conduit à privilégier une approche plus informelle. Cette orientation s'est traduite par une ouverture à l'improvisation et à la prise de risque méthodologique, notamment à travers l'utilisation d'un tarot philosophique en tant que support d'analyse original des situations éducatives. Ce sont dans ces conditions que pratiques formelles et informelles s'entremêlent comme étant le reflet « de moments de tension que d'accord, d'états de stabilité que d'instabilité, de mouvements d'improvisation que de calculs informant la réalité des chercheurs » (Meunier et al., 2013, p.360).

2. Analyser ses implications de chercheuse sur le terrain

Analyser mon implication, c'est questionner ma place sur mon terrain de recherche compte tenu d'une ambivalence de statut, et parce que bricoler suppose aussi de « s'immerger, de s'accepter comme être de nature, de réviser sa position dans l'univers, de ne plus se placer au-dessus ou au centre mais dedans et avec » (Clément, 2017, p. 27). L'analyse de mon implication en tant que chercheuse s'est organisée autour de plusieurs axes : en premier lieu, l'examen des motivations qui ont orienté mon choix de sujet de thèse, ensuite, l'étude de la place que j'ai bien voulu prendre sur ce terrain, et enfin celle que m'ont accordée les acteurs et actrices rencontrées.

▪ Mon implication à l'égard de ma thématique de recherche

Analyser mon implication, c'est en premier lieu interroger mes motivations à entreprendre cette recherche. Comme le souligne Favret-Saada (1985), il est essentiel pour tout chercheur de réfléchir aux raisons profondes qui le poussent à s'engager dans un projet, au-delà de son simple désir de savoir. Ma recherche doctorale auprès des professeures de classes maternelles et de la coordonnatrice ULIS, trouve son origine dans ma sphère familiale. En tant que tante d'un garçon porteur du spectre de l'autisme dès l'âge de trois ans, j'ai suivi le parcours de ma sœur pour obtenir une prise en charge adaptée de son fils par les structures médico-sociales et scolaires. À travers son récit, j'ai partagé sa souffrance et son désespoir face à des enseignantes semble-t-il démunies devant les troubles comportementaux et les apprentissages de mon neveu. Je l'ai soutenue et accompagnée tout au long de la scolarisation de son enfant en maternelle. À

l'époque, je partageais sa déception à l'égard des professeures des écoles qui, selon elle, ne parvenaient pas à gérer les difficultés de son enfant, alors que son cas était reconnu par ses parents comme particulièrement complexe (crises de colère, refus de manger à la cantine, bagarres, absence de langage, fugues et mise en danger fréquente). Je l'encourageais à refuser une scolarisation à mi-temps compte-tenu de l'obligation institutionnelle d'une scolarisation dès trois ans y compris pour les enfants en situation de handicap. Quatre ans plus tard, alors que j'intègre ma première année de doctorat et que le suivi médico-social et pédagogique de mon neveu est exemplaire, j'aborde mon terrain de recherche avec un esprit plus serein et apaisé. Lors de ma recherche en cours, mon approche sensible s'est déployée en trois temps : lors de mon intégration sur le terrain de recherche, durant mes observations participantes en classe, et lors de la mise en place d'un dispositif réflexif auprès des enseignantes impliquées dans ce travail. Ensuite, je n'oublie pas non plus mon propre parcours scolaire non linéaire, marqué par un harcèlement par une enseignante en CP d'une part, et l'admiration de mon maître d'école en CM2 d'autre part, au point de vouloir embrasser la profession de professeure des écoles. Enfin, le fait de ne pas avoir d'enfant peut constituer un élément positif dans le cadre de mes interactions avec les enseignantes n'étant pas influencée par une expérience positive ou négative liée à l'école. *In fine*, tout cela peut me prédisposer à avoir des attentes spécifiques vis-à-vis des actrices impliquées dans ma recherche doctorale.

▪ **Mon implication en fonction de la place occupée sur le terrain**

Initialement, j'ai investi mon terrain de recherche de façon objective au nom de la rigueur scientifique, par crainte de ne pas savoir comment l'aborder et de m'y perdre. Puis, j'ai fait le choix d'une immersion sous l'angle de l'expérimentation, acceptant les essais et erreurs, en me laissant guider par mon intuition. J'ai finalement fait le choix de m'inscrire dans une tension entre subjectivité et objectivité en acceptant un mécanisme inévitable de transfert et de contre-transfert. Prendre conscience de mon implication personnelle en tant que chercheuse revient justement à m'appuyer sur cette tension entre méthodologie, c'est-à-dire la rigueur théorique et scientifique, et l'acceptation de la contingence, de l'investissement de mon terrain selon ma propre subjectivité. Je suis devenue une accompagnante plutôt qu'une théoricienne venue délivrer un enseignement (Argyris & Schön, 2001, p. 56). Pour Schön (2011), dans un modèle où les chercheurs mettent à disposition de leurs enquêtés de la théorie, tandis que les praticiens permettent à ces mêmes chercheurs d'étudier leurs problématiques, la recherche est hiérarchisée car elle se trouve séparée de la pratique avec une place plus importante donnée au chercheur. Or, à l'appui du « Jeu du Phénix », il s'agit pour moi de ne pas me retrouver dans cette posture

hiérarchisée, de quitter ma place de doctorante et celle de cadre administratif travaillant dans une DSDEN afin que notre réflexion soit collaborative.

Ainsi, cette place, je l'ai beaucoup analysée au regard de mes observations participantes. Donner du sens aux comportements observables des élèves en classe, c'est les interpréter. À l'image d'un ethnographe, j'observe, je décris, j'analyse les comportements des élèves. Pour autant, je ne peux pas ignorer mon attachement à Noa au-delà de ses troubles du comportement. Je suis également touchée voire émue par Amanda qui me semble évoluer dans un autre monde que le mien. En fin de journée, lorsque je retranscris mes observations dans mon journal ethnographique, je constate que mon corps se souvient. Traversée par mes émotions ou mes étonnements devant le comportement inadapté d'un enfant par rapport au fonctionnement de la classe, mon corps étant éprouvé, il devient finalement un lieu de mémoire des comportements observables des élèves. Cette expérience est partagée par les enseignantes, qui expriment également une forte implication émotionnelle face à ces situations, comme je peux le lire dans un mail qu'elles m'adressent à ce sujet :

« Bonjour Barbara,

Je crois que nous nous habituons, nous avons développé une forme de résilience, face aux difficultés que vivent nos élèves. Cela est vrai en tout cas la plupart du temps... quand notre cerveau trie correctement les événements professionnels. En tout cas pour la part qui correspond à continuer notre journée de classe, malgré nos observations parfois douloureuses.

MAIS...

Ce n'est pas toujours le cas, je ne sais pas rentrer chez moi sans ressasser des épisodes de la vie de classe, sans repenser aux solutions qu'on peut apporter, à comment préparer un rendez-vous pour obtenir les soins qui me semblent être ceux qui pourraient faire évoluer mes élèves. Bon ça semble aussi faire partie de notre mission... mais parfois c'est beaucoup.

Ma sœur pourrait te dire, que Tom était devenu un membre à part entière dans notre famille, tant je parlais de lui à la maison !!

Et donc, je te répondrais qu'il est difficile de ne pas repenser à nos élèves... nos émotions nous traversent aussi en classe, et je mets un temps considérable à "processer" certains moments de la vie de l'école. Et oui parfois aussi ça revient à d'autres moments, on écoute un podcast sur l'éducation et on pense fortement à l'un de nos élèves... et on prend le temps de se demander quel parcours sera l'école pour lui, avec ses particularités...

Je ne sais pas si cela peut te servir de le savoir, parce que c'est arrivé en dehors de l'école. Lors de ma première grossesse, je pense que j'étais plus permissive encore. J'ai développé un trouble anxieux suite à un événement qu'avait vécu l'un de mes élèves du moment, c'est arrivé sans crier gare... Evidemment, cela a nécessité des soins psychologiques. T'écrire cela me permet de me souvenir qu'on peut être vulnérable face à cette exposition, et qu'il est primordiale de veiller à notre bon équilibre par ailleurs !!!

Pour ce qui est des situations qui n'évoluent pas, dont les parents ne se saisissent pas... je ne crois pas que l'IP [Information Préoccupante] soit une solution... Elle peut être le témoin que l'école est démunie. Pour autant, cela peut augmenter le niveau de méfiance des familles et de l'enfant face à l'école et complexifie les échanges futurs avec ces familles. Mais on voit des familles qui évitent les éducateurs, qui déguisent leur quotidien lors de leur passage...

Et comme il m'est impossible de trancher sur cette question, l'inaction n'est pas tenable non plus...

J'espère avoir répondu à tes questions.

Bonne semaine! ».

(Courriel de Maude le 12 octobre 2025)

Et aussi :

« Coucou Barbara,

J'imagine que la réponse à cette première question doit être très personnelle et varier selon les personnes.

Pour ma part, je dirais que oui il y a quelque chose de l'ordre de la sensation même après coup. Je pense que ça arrive à de nombreuses personnes. Après il faut apprendre à "gérer" cette sensation qui peut nous faire revivre quelque chose de difficile à la maison.

Avant, je pouvais revivre cela chez moi, mais après avoir fait une thérapie cela est devenu très rare. J'ai réussi à mettre de la distance avec ça. Dans mon cas, c'était surtout que je devais accepter qu'on ne peut pas aider tout le monde, qu'on a beau faire de son mieux la perfection n'existe pas, que ce n'est pas grave d'avoir des failles, d'avoir essayé quelque chose qui échoue et qu'il faut faire quelque chose de cela. Chaque échec doit générer une nouvelle remise en question de la situation et des motivations/point de vue de chacun, et cela sans perdre l'espoir que la situation peut changer et qu'on peut motiver un changement même à petite échelle. Chaque changement positif, aussi petit soit-il, est une réussite.

Pour que cela fonctionne, il faut réussir à se distancier de l'émotion, un peu comme on peut le faire en TCC, et réfléchir la tête froide. Utiliser des études ou des livres peut parfois aider à trouver de nouvelles idées et percevoir, comprendre la situation différemment.

Je pense que, peut-être, certaines personnes ne parviennent pas encore à gérer cela. C'est un obstacle qu'il faut, selon moi, franchir pour parvenir à accepter notre responsabilité dans des situations qui ne sont pas faciles, mais cela permet de toujours agir pour le mieux et ne pas trop externaliser. Externaliser par des soins et des dossiers MDPH est essentiel mais cela ne m'appartient pas (une fois que les choses sont en cours, en attente) alors que dans la classe je peux essayer de changer les choses.

Croire en l'éducabilité est essentiel pour aider les EBEP, même si parfois, la flamme faiblit il faut veiller à la raviver.

Je pense aussi pour finir, qu'il existe des situations qui peuvent nous renvoyer à des choses personnelles et que peut-être on ne peut pas dépasser. Il faut réussir à admettre que parfois, on n'est pas la meilleure personne pour une situation. Pour l'instant cela ne m'est jamais arrivée car je n'ai pas de proches handicapés et j'ai un rapport neutre à cela. Je pense que, si j'avais un enfant en situation de handicap, je ne suis certaine de réussir à continuer mon activité de manière aussi aisée.

C'est toujours très intéressant de réfléchir et de mettre des mots sur nos pensées même si ce n'est pas toujours évident.

N'hésite pas si tu as besoin de précisions ou de questions supplémentaires,

Bon courage !

(Courriel de Maelle, le 11 octobre 2025).

Ou encore :

Coucou Barbara,

Il faut arriver à prendre du recul par rapport à des situations pour éviter de prendre les choses trop à cœur. Cela s'acquiert avec le temps. Cependant, il y a certaines situations qui nous marquent bien entendu et que l'on n'oublie pas. Certaines qui nous questionnent et dont nous n'avons aucune réponse. Pour certaines situations, nous avons l'impression d'avoir aucune solution et nous nous sentons démunies et impuissantes. Cela est frustrant. Ce qui est important, pour être le plus serein possible, c'est de faire au mieux pour cet enfant et pour les autres également. Ce n'est pas toujours facile et cela demande toujours d'ajuster son comportement.

A l'instant T, selon la situation vécue, il faut essayer de garder son calme même si cela est très difficile parfois car on peut bouillonner intérieurement. Et c'est vrai que nerveusement, parfois, c'est très difficile et le corps subit des tensions et le manifeste.

Il est important d'en parler en effet entre collègues pour évacuer, échanger et s'entre-aider.

Bonne journée !

(Courriel de Katrina, le 21 octobre 2025)

Et enfin :

« Bonjour Barbara,

Je vais tacher de te répondre clairement, car quand il s'agit d'émotions ce n'est pas simple.

Il y a comme tu l'indiques des élèves qui te marquent plus que d'autres, des situations familiales qui émeuvent qui inquiètent, qui questionnent sur notre rôle...

Enseignant, éducateur, assistante sociale parfois...

Moi je suis très sensible et impulsive... J'agis la plupart du temps avec ma tête, car je suis dans un cadre professionnel, mais parfois ça déborde, je suis véritablement énervée, agacée, j'ai envie de crier, de hurler que c'est difficile, que je suis fatiguée, que tous les enfants méritent d'avoir la même chose, le même amour, les mêmes chances.... Puis je me raisonne... ça ne dure jamais trop longtemps...

Ensuite j'ai un mot d'ordre quand j'arrive chez moi, c'est fini... rideau... je ne pense plus à mes élèves... sinon c'est à devenir fou :)))

Mais oui le corps est éprouvé, la tête aussi parfois... il faut tester et tester encore pour savoir ce qui va fonctionner et puis il faut tenir... ne pas céder à la facilité de laisser un élève sur le côté de toujours proposer des situations porteuses et un cadre rassurant.

Voilà, j'espère être clair. Belle journée à toi. ».

(Courriel de Julia, le 13 octobre 2025).

Dans ces conditions, nos perceptions sont influencées par notre corps et nos émotions. Merleau-Ponty fait référence au pur sentir : « Je pourrai d'abord entendre par sensation la manière dont je suis affectée et l'épreuve d'un état de moi-même » (1945, p.9). C'est une sensation qui se situe au-delà de toute objectivité et qui est le fruit de nos interactions avec les élèves en classe. Merleau-Ponty définit ce ressenti en lien avec l'expérience comme un « phénomène perceptif ». Ce philosophe précise aussi que pour autant :

« Percevoir ne se limite pas à des stimuli qui agissent sur notre perception comme le pensent les empiriques, percevoir c'est aussi appréhender des émotions sur le visage d'autrui (colère, tristesse...) et l'environnement dans lequel se trouve l'autre. La joie et la tristesse ; la vivacité et l'hébétéude sont des données de l'introspection, et si nous en revêtons les paysages ou les autres hommes, c'est parce que nous avons constaté en nous-mêmes la coïncidence de ces perceptions intérieures avec des signes extérieurs qui leur sont associés par les hasards de notre organisation. ».

(Merleau-Ponty, 1945, p.32).

En effet, selon Merleau-Ponty, dans ce que l'on voit, on y projette toujours nos souvenirs. Une situation perçue fait toujours écho à une expérience vécue, et c'est en cela qu'elle nous touche. Selon lui, nos souvenirs influencent notre perception. C'est justement en cela, que Devereux (2012) souligne l'importance de l'autoréflexion dans le processus de recherche. C'est pourquoi je tente d'adopter un esprit critique compte tenu des émotions ressenties, et j'essaie d'avoir

conscience des perturbations que je crée auprès des enfants et des équipes enseignantes lorsque je suis présente en classe. Je ne peux pas nier que je sois sur ce double registre, « voyant, car je vois, et visible, car je suis » (Merleau-Ponty, 1960, p. 86) :

Les enfants sont très agités depuis le début de la séquence pédagogique sur les phonèmes. Maude met en route un petit film pour leur apprendre le son des lettres, les élèves sont tous captivés, absorbés par l'histoire qui défile à l'écran.

Le film se termine au bout de quelques minutes, les enfants s'agitent à nouveau. Maude poursuit, sa séance et demande aux élèves de lui donner des mots commençant par le son « be » afin qu'elles les écrivent au tableau.

Les élèves lèvent le doigt et interrogés ils nomment « bicyclette », « ballon », « bouteille », etc. Deux petites filles auprès desquelles je suis assise lèvent le doigt. Maude interroge l'une d'entre elles qui en me regardant s'écrie « Barbara ».

Maude la félicite et lui confirme que ce prénom commence bien par le son « be ».

Extrait de mon journal ethnographique.
Le jeudi 7 décembre 2023.

Ainsi, à l'image du bricoleur, il s'agit aussi d'engager quelque chose de moi, une part de ma singularité (Lederlin, 2023) et cela s'est traduit à plusieurs niveaux. Le plus important fut de choisir ce jeu comme support de réflexivité étant donné que je le pratique dans ma sphère familiale depuis 2011, et d'aller au bout de ce travail collaboratif en me plaçant au centre du jeu en devenant joueuse à mon tour et les enseignantes, elles-mêmes, interprètes afin d'y analyser mes implications de chercheuse. Alors que la peur d'échouer m'avait conduite dans un premier temps à me cacher derrière une grille d'observation au nom de la rigueur scientifique, il s'agit désormais d'accepter de me dévoiler au-delà de toute méthode éprouvée et de m'inscrire dans une complicité rendue possible par le processus de transfert et contre transfert. Car analyser mon implication, c'est m'autoriser à sortir des sentiers battus, à l'image de ces enseignantes qui s'autorisent à se placer au-delà de l'attente institutionnelle de « l'école pour tous », en mettant en place des actions innovantes détachées de toute *doxa*.

▪ Mon implication en fonction de la place accordée sur le terrain

Mon implication s'analyse également à travers la place que m'accordent les acteurs et actrices du terrain. Les enfants, tout d'abord, semblent me percevoir comme une figure située à mi-chemin entre l'autorité et le réconfort :

Les enfants sont déjà présents en classe à mon arrivée. Je vois la maman de Diégo, elle l'embrasse sur le front et lui dit : « maman te laisse, à plus tard ». Diégo se trouve devant une fenêtre de la classe, à regarder le jardin extérieur, alors que sa maman l'embrasse et le quitte.

Amélia, ATSEM, donne aux enfants qui ne jouent pas sur les ateliers, une feuille de dessin pour qu'ils puissent colorier. Diégo a envie de rejoindre le groupe d'enfants qui a déjà commencé à dessiner. Je m'assois à côté de lui et en face de Noa. Ce dernier veut dessiner une tête de mort. Je l'aide en dessinant un os, ce qui l'amuse beaucoup. Puis je dessine sur une feuille un soleil, un nuage et une fleur que je

montre à Noa et Diégo. Ils aiment beaucoup ce que je leur propose. Je finis avec un chien. Noa, lui, dessine une maison, puis une fusée.

Puis Katrina commence son premier regroupement avec l'exercice de la date du jour. Tous les enfants s'installent. Diégo est assis seul sur l'un des deux bancs du regroupement tout en tenant mon dessin en main.

Après le regroupement, Diégo emporte mon dessin, se rend dans le couloir, et le met dans son sac à dos. Puis il sort un baume à lèvres qu'il passe sur ses lèvres gercées par le rhume. Durant la matinée, il retournera souvent à son sac à dos pour se mettre du baume sur les lèvres. Amélia décidera de lui retirer pour le placer sur une étagère en hauteur de la salle de classe. En fin de matinée, Diégo cherche son baume dans son sac, puis cherche à entrer dans la classe. Je comprends qu'il veut récupérer son baume à lèvres. Je vais le lui chercher et le lui rend.

Extrait de mon journal ethnographique.
Le mardi 28 janvier 2025.

Cette implication s'analyse également en tant que facilitatrice du « Jeu du Phénix », place que j'ai prise et dans laquelle m'ont laissée les enseignantes. Lors de nos séances, si je pose des questions à la joueuse, je dois être consciente du biais potentiel que cela introduit, notamment en orientant les réponses dans une direction favorable à ma recherche. Le choix même de cet outil n'est d'ailleurs pas anodin, car c'est un jeu dont je maîtrise les règles. En le proposant, je me suis mise en position de force sur mon terrain de recherche. Ensuite, durant les séances de jeu, je donne une interprétation de chaque carte à partir du guide rédigé par Vincent Céspedes. C'est à partir de cette analyse que les enseignantes réagissent en confirmant ou infirmant mon propos. J'aurais pu prendre le parti de simplement lire les interprétations figurant dans le guide, mais elles sont standardisées et éloignées de la réalité de terrain. En présentant une affirmation, une hypothèse explicative pour une situation donnée, les joueuses s'engagent dans une réflexion nouvelle à partir de chaque carte révélée. Consciente de cette place, j'ai décidé d'en changer en devenant joueuse à mon tour durant une séance (PRAT11, Vol. 2, Annexe 3.11), place de nouveau acceptée par l'équipe. Finalement, quelle que soit la place occupée ou accordée, le jeu a permis mon intégration au sein de l'équipe, et a ouvert la voie à une recherche-action ergonomique et autoformative.

II. Ouvrir la voie à une recherche-action ergonomique et auto-formative

Cette recherche-action-formation vise d'une part à répondre aux besoins exprimés par les enseignantes confrontées à des difficultés d'inclusion d'élèves présentant des troubles des comportements et des apprentissages, d'autre part à favoriser le développement d'une posture réflexive des professeures des écoles quant à leurs pratiques pédagogiques. De cette réflexivité peut émerger une démarche de bricolage pédagogique, entendue comme une adaptation créative et contextualisée des pratiques, et l'ouverture à une autoformation plurielle.

1. Une recherche-action-formation ergonomique

Folcher & al. (2012) et Folcher et Lompré (2012) ont travaillé sur l'accessibilité des environnements numériques et des systèmes d'information en tenant en compte des besoins spécifiques des usagers, y compris ceux en situation de handicap. Ces chercheurs soulignent l'importance d'adapter les outils aux besoins spécifiques de leurs utilisateurs, en se basant sur leur activité située, afin de les rendre accessibles. Dans leur approche ergonomique, ils privilégient la conception participative, où les utilisateurs deviennent coconcepteurs des outils développés. Cette recherche doctorale se distingue aussi par son caractère ergonomique visant à donner du sens au travail des enseignantes participantes, à leur transmettre les savoirs implicites qui sous-tendent leur action quotidienne et à les engager en tant que partenaires de recherche. En devenant actrices du changement au sein de leur classe, elles adoptent une posture de praticiennes-chercheuses. Ce travail ergonomique s'opère sur le régime des *praxis* en leur laissant la possibilité de concevoir et de transformer leurs propres outils et espaces, tout en intégrant la dimension du bien-être au travail pour elles et pour les enfants.

Convaincue que les solutions résident en elles-mêmes, cette recherche se fait avec les enseignantes plutôt que sur elles. Elle vise leur autoformation au sein de leur école, en dehors de toute structure de formation telle que l'INSPÉ, ou le cadre institutionnel avec l'appui d'une conseillère pédagogique DSDEN par exemple. Cette démarche encourage une posture de praticiennes réflexives construisant leurs compétences professionnelles par l'action et la réflexion dans et sur l'action (Schön, 1996), au-delà de la simple mise en œuvre de leçons didactiques en classe. Par une réflexivité élargie, ce travail cherche aussi à encourager un questionnement de soi à travers l'expérience vécue. L'objectif de cette autoformation est une évolution existentielle de leur savoir-être pouvant mener à une métamorphose éducative (Moreau, 2022 ; Morel, 2012). Cette autoformation ontologique s'inscrit dans une dimension expérientielle rendue possible par la réflexivité sur l'expérience professionnelle. Ma recherche doctorale s'inscrit ainsi dans la lignée de la recherche-action-formation pour permettre une autoformation existentielle (Galvani, 2020) employant des méthodologies comme l'écriture biographique (Courtois, 1996 ; Pineau & Courtois, 2012), la monographie, le journal (Hess, 2010), la correspondance, ainsi que des méthodologies discursives telles que l'entretien d'explicitation (Vermersch, 2010).

Étant en co-recherche avec les enseignantes de mon terrain, il est essentiel de réfléchir à la manière dont je partage mes résultats avec ces professeures des écoles. Je leur ai rapidement communiqué un premier écrit relatif à l'organisation spatio-temporelle de leur classe. Je leur

communiquent régulièrement des écrits destinés à une publication scientifique par exemple ou destiné à ma thèse. Cette communication participe à leur autoformation.

Cette autoformation se réalise à travers nos séances de jeu ayant pour objectif de catalyser une réflexivité déjà en œuvre au quotidien.

2. Catalyser une réflexivité déjà en œuvre chez les professeures des écoles

À partir de l'analyse des observations participantes et des entretiens menés auprès des professeures des écoles du site de la maternelle (Annexe 7), j'ai noté l'existence de cette réflexivité à plusieurs niveaux :

▪ Une réflexivité face aux comportements observables de l'enfant

Les enseignantes de maternelle s'appuient sur les comportements observables des enfants (frustration, colère, rire, pleurs, mise au travail, agitation, etc...) pour ajuster leur pédagogie au fil de la journée. Elles interprètent en continu les réactions des enfants, et selon les situations, consolent, grondent, expliquent ou accompagnent. Mais cette attention portée aux émotions des enfants s'exerce dans un cadre collectif particulier : la classe, composée d'un ensemble d'individualités dont les émotions, les rythmes et les réactions ne forment pas un groupe homogène face aux situations d'apprentissage. Face à ces profils d'élèves différents et singulier, au sein d'un collectif, l'ajustement pédagogique est particulièrement complexe. Les enseignantes, ici expérimentées, sont en mesure de prêter attention aux émotions des enfants et de réguler leur propre posture en conséquence. Elles favorisent l'entrée dans l'activité des enfants en situation de handicap, tout en pouvant être parfois démunies face à certains comportements qu'elles ne parviennent pas toujours à comprendre ou à gérer. C'est l'expérience qui leur permet de s'adapter en temps réel. Selon leur lecture de la situation, elles peuvent demander à l'élève de réajuster son comportement lorsqu'il n'est pas en adéquation avec l'attitude attendue à l'école, ou au contraire faire preuve de tolérance si elles estiment que l'élève n'est pas en mesure de répondre à la consigne. Par exemple, Julia remarque qu'Anaïs a décroché de la lecture collective ; elle lui propose alors de prendre un livre de son choix et de s'isoler pour le lire seule, au calme.

▪ Une réflexivité sur leur logique d'action en tant que pédagogue

Les espaces jeux et scénarios évoluent tout au long de l'année, en fonction des périodes d'apprentissages et de l'évolution des enfants dans leurs acquisitions. De même, la répartition des élèves dans les différentes classes de maternelle tient compte des difficultés scolaires et de la capacité de chaque enseignante à accueillir un nombre plus ou moins important d'élèves

présentant des troubles du comportement et/ou des apprentissages. Ainsi, au retour de congé maternité de Maude, et suite à son choix d'un temps partiel, la directrice d'école a convenu que sa classe comprendrait moins d'enfants à besoins spécifiques, pris en charge dans la classe de Julia (pour les élèves GS) et la classe de Martine (pour ceux de CP).

▪ **Une réflexivité dans les temps informels**

Les temps informels, récréation, pause déjeuner, constituent des moments de partage et de réflexion entre les enseignantes. Elles y discutent de la gestion de classe, de leurs relations avec les familles, ou encore des difficultés rencontrées avec certains élèves. Dans cette petite école comptant trois classes maternelles, les professeures des écoles suivent les enfants sur plusieurs années et niveaux de classe. Cette continuité leur permet d'observer l'évolution des élèves dans leurs apprentissages. Ces temps d'échanges sont propices aux conseils mutuels, et à l'expression de vécus positifs ou négatifs en classe.

▪ **Une réflexivité intégrée aux temps pédagogiques**

La journée scolaire est structurée autour de différents temps pédagogiques dont celui du regroupement qui rythme la vie de classe : à l'arrivée, avant et après la récréation, avant et après le déjeuner, et en fin de journée. Ces regroupements sont des moments-clés où s'enseignent les consignes, les règles du « Vivre ensemble » et le travail collectif. Les comportements des élèves y sont particulièrement observables. Les enseignantes tirent parti de la répartition pédagogique des classes en multi-niveaux pour proposer des activités pédagogiques adaptées aux capacités de chaque élève, facilitant ainsi la différenciation pédagogique. À titre d'exemple, Katrina n'hésite pas à réorienter Amanda vers une activité d'une classe d'âge inférieure devant le constat de son incapacité à réaliser l'activité graphique en lien avec sa classe de référence.

▪ **Une réflexivité en lien avec l'environnement familial de l'enfant**

Les enseignantes entretiennent des relations étroites avec les parents des enfants. Elles recueillent des informations précieuses sur l'environnement de l'enfant, lors d'entretiens individuels, lors des ESS, ou par le biais des collègues ayant déjà travaillé avec les mêmes élèves. Ces éléments nourrissent leur compréhension sur les conditions de scolarité de leurs élèves. « Le Jeu du Phénix » permet de revenir sur ses situations vécues dans l'après coup. Le succès de cette investigation réflexive repose sur une collaboration mutuelle et réciproque. Les enseignantes retirent une plus-value à cette expérience qui vise à les inscrire dans une démarche de réflexion alors que généralement, les praticiens sont « plutôt meilleurs pour faire que pour réfléchir sur le faire » (Schön, 2011, p. 221). Cette réflexivité les amène à s'inscrire dans un bricolage pédagogique.

3. Inscrire les enseignantes dans un bricolage pédagogique

Vincent Cespèdes appelle le plateau de jeu « Le Monde » au sein duquel il propose différentes dimensions, car chaque séance de jeu est une découverte pour les joueuses qui ne savent jamais quelle carte sera tirée. Et à travers ce jeu, c'est un Monde qui se révèle aux professeures des écoles et qui les pousse à se révéler elles-aussi au « Monde » dans leur quotidien professionnel lors des réponses qu'elles formulent pour deviner le concept de la carte posée face cachée sur le plateau de jeu. Cette révélation du « Soi » au « Monde » et du « Monde » au « Soi » implique un travail propre à l'autoformation existentielle. Parce qu'elles se font confiance mutuellement, cette révélation est possible et autorise la formulation par les collègues de pistes d'actions, de solutions à la joueuse qui se dévoile dans ses difficultés professionnelles. C'est à partir de ce moment que ce processus d'autoformation par la réflexivité leur ouvre la voie de la créativité. Le bricolage se définit comme l'exploitation créative des ressources ou des matériaux existants. Il s'agit de faire avec l'environnement, le contexte et les ressources qui sont présents pour ensuite mieux les détourner (Meunier et al., 2013). Lévi Strauss (Levi-Strauss, 1962) introduit cette figure de l'artiste en plus de celle du bricoleur et de l'ingénieur. Cela nous renvoie à la *poièsis* en tant que processus, ou acte créatif, par lequel un artiste donne naissance à une œuvre issue de son imagination. La notion de *poièsis* évoque ainsi ce qui est irréductible à une aliénation sociale. Dans le cadre de cette recherche doctorale, durant nos séances de jeu, éloignée de toute logique institutionnelle, ces enseignantes s'inscrivent dans une logique du vague (Laffitte, 2025) où chacune peut s'exprimer et se retrouve en partie dans son œuvre à partir des ressources à disposition (Meunier et al., 2013). « Faire avec “les moyens du bord” implique des capacités d'improvisation et d'adaptation qui permettent de faire face au caractère contingent de l'expérience et de ses défis » (Meunier et al., 2013, p. 349). C'est en adaptant leurs méthodes pédagogiques aux besoins des enfants et donc en improvisant, en étant créatives, que ces enseignantes pourront escompter s'inscrire dans une autoformation.

4. Une autoformation qui se veut plurielle

L'objectif de cette recherche est une autoformation qui se veut plurielle telle que la définit Philippe Carré (1999). Ce dernier présente l'autoformation comme étant un processus d'apprentissage autonome, par soi-même. Il la caractérise comme une galaxie composée de cinq planètes ou conceptions de l'autoformation : l'autodidaxie (le fait d'apprendre en dehors de tout système éducatif organisé et institué), l'autoformation existentielle (apprendre à vivre, à produire son existence, se construire en tant que sujet), l'autoformation sociale ou organisationnelle (formation des sujets sociaux pour eux-mêmes et par eux-mêmes dans et par

des groupes organisés), l'autoformation psychologique ou cognitive (apprendre par soi-même à partir de méthodes d'apprentissages que le sujet développe de lui-même, apprendre à apprendre), l'approche éducative (apprendre dans le cadre de dispositifs ouverts). Ces conceptions ou planètes sont complètement transposables dans le cadre de cette recherche :

L'autodidaxie, puisque notre autoformation se réalise hors de tout cadre de la formation continue. Nous apprenons par nous-même, à travers nos séances de jeu, sans l'intervention d'un personnel dédié à la formation tel qu'une conseillère pédagogique par exemple.

Autoformation existentielle puisque le joueur construit des connaissances en lien avec son intimité. Il apprend de ses actes afin de construire une autre pédagogie. Ce questionnement de soi à travers l'expérience vécue ouvre la voie à une autoformation existentielle en raison d'une évolution de son savoir-être pouvant mener à une métamorphose éducative

Autoformation sociale puisque le joueur apprend grâce aux retours des autres interprètes sur sa démarche et par les actions qu'ils proposent pour permettre un meilleur accompagnement de l'enfant présentant des difficultés d'apprentissages et du comportement.

Autoformation cognitive puisque le sujet apprend par lui-même à l'appui du « Jeu du Phénix », méthodologie d'apprentissage coconstruite avec la chercheuse. De même l'auto-évaluation a été créée en collaboration avec la coordonnatrice ULIS.

Autoformation éducative puisque la chercheuse est ici facilitatrice du jeu. Je propose un dispositif libre, ouvert en dehors de tout cadre institutionnel où chacune est libre de participer ou non.

Conclusion chapitre 2 : « Le Jeu du Phénix » : outil de bricolage méthodologique et réflexif pour transformer les pratiques professionnelles et interroger la posture du chercheur.

En conclusion, « Le Jeu du Phénix » se révèle un outil méthodologique favorisant l'intégration de la chercheuse sur son terrain. En bousculant sa posture initiale, il a permis son immersion dans le quotidien des enseignantes. Son caractère ludique constitue un levier essentiel pour instaurer une complicité entre les participantes au-delà de leurs statuts respectifs, et ouvrir la voie à un espace de réflexivité sur leurs pratiques professionnelles en vue d'une métamorphose éducative. En tant que dispositif de bricolage méthodologique, le jeu conduit également la chercheuse à interroger sa propre place dans le processus de recherche et les implications qui en découlent. Le choix d'un tarot philosophique comme outil méthodologique d'intervention sur son terrain de recherche, marque une prise de distance assumée vis-à-vis des standards académiques classiques. Cette démarche interdisciplinaire s'inscrit dans une volonté de saisir le vécu des enseignantes, en privilégiant une approche compréhensive et sensible. C'est dans ce cadre que la chercheuse interroge ses propres implications : le choix même de son objet d'étude, la position qu'elle occupe sur le terrain, mais aussi celle que les enseignantes lui attribuent. Il ne s'agit pas de nier cette implication, mais au contraire de la reconnaître pleinement. Admettre la subjectivité — celle de la chercheuse comme celle des enseignantes — permet de prendre conscience des biais inhérents à cette recherche et de les interroger de manière critique. Quelle que soit la place occupée, ce dispositif inscrit la recherche dans une perspective ergonomique, soucieuse du bien-être de tous. En catalysant la réflexivité de enseignantes, ce jeu ouvre la voie à un bricolage pédagogique et une dynamique d'autoformation qui se veut plurielle.

Chapitre 3 - « Le Jeu du Phénix », un analyseur de la relation pédagogique

Cet outil de bricolage est un véritable analyseur du fonctionnement scolaire. Il permet d'interroger l'ancrage de la relation pédagogique entre l'enseignante et son élève⁵⁶, tout en offrant aux professeures des écoles la possibilité de réinterroger la norme scolaire, voire de la retravailler.

I. Questionner l'ancrage de la relation pédagogique et l'être corps

L'analyse de l'ancrage de la relation pédagogique s'opère à l'appui des séances de jeu qui offrent la possibilité d'une analyse de l'environnement pluriel dont les résultats sont identifiables.

1. A l'aide des séances de jeu

« Le Jeu du Phénix » présente l'intérêt de pouvoir questionner la relation pédagogique dans l'environnement pluriel dans lequel elle s'inscrit. Cela se réalise directement lors de nos séances de jeu et une fois la séance de jeu retranscrite, lors de son analyse. À partir de mes observations participantes, il m'est apparu que la classe est ce lieu et ce temps pédagogique dans et durant lesquels l'enseignante observe l'acquisition d'un « Devenir élève ». Ce dernier apparaît comme une condition d'apprentissage voire de réussite scolaire, et implique que l'enfant sache réguler son comportement en classe, donc son corps. Le fait que l'acquisition de cette compétence du « Devenir élève » se construise en s'appuyant sur l'expérience corporelle de l'élève et dans sa relation avec son enseignante, m'a amené à vouloir approfondir la question de l'ancrage de la relation pédagogique. Ainsi à travers la lecture des travaux de Houssaye (2000), de Léon (1971), de Sallaberry (1996 ; Sallaberry & Claverie, 2018), de l'analyse de 42 entretiens menés auprès d'actrices de l'école inclusive, et selon mes observations participantes en classe maternelle, j'ai fait le constat que la relation pédagogique s'ancre dans un environnement pluriel (institutionnel, familial et scolaire). Le tarot philosophique permet de questionner cette dynamique de la relation pédagogique avec son environnement, et de la façon suivante :

⁵⁶ L'Annexe 10 propose l'analyse d'une séance de jeu et son encodage thématique.

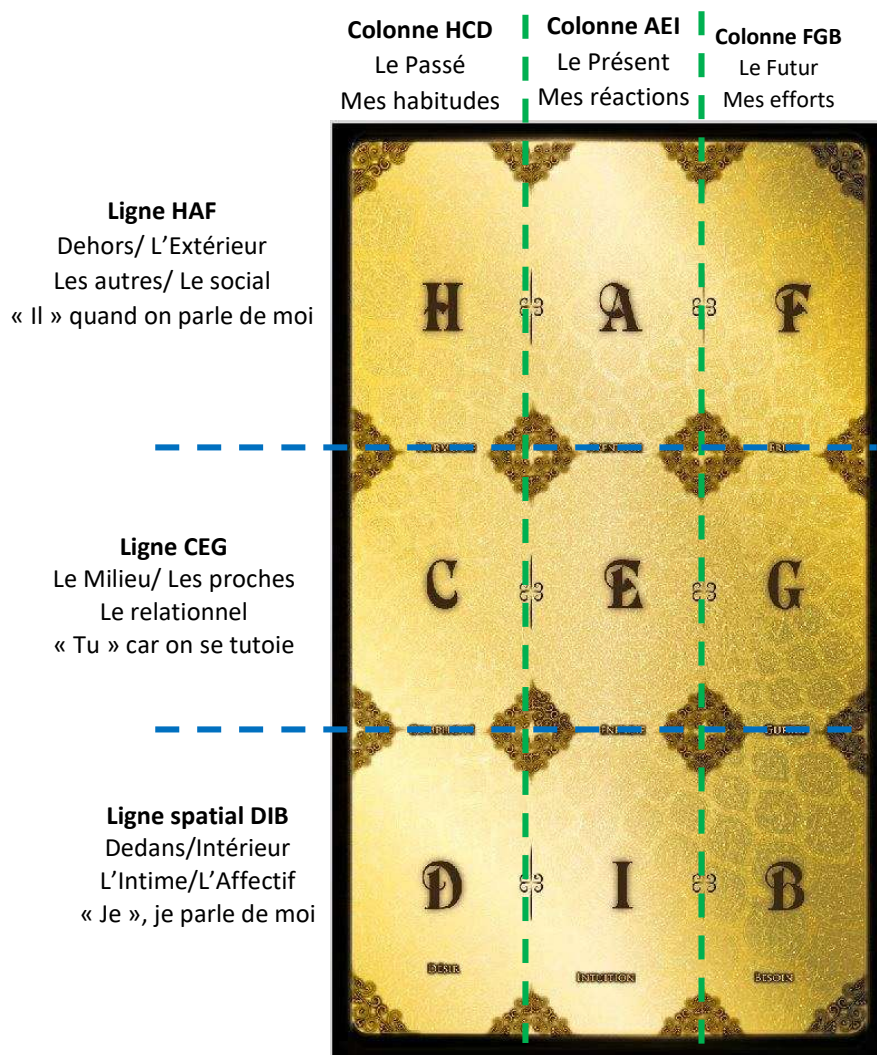


Figure 21 : les dimensions spatio-temporelles du plateau de jeu

Durant nos séances de jeux, les professeures des écoles réalisent un travail d'introspection et prennent un recul réflexif en questionnant cet environnement d'un point de vue institutionnel et familial (ligne **H, A et F**), selon le climat scolaire de leur école (ligne **C, E et G**) en le croisant avec leur intimité (ligne **D, I et B**) et au regard de trois dimensions temporelles que sont le passé (colonne **H, C et D**) qui correspond à leurs habitudes de travail, le présent (colonne **A, E et I**) relatif à leurs réactions, et enfin le futur (colonne **F, G et B**) qui concerne leurs efforts ou leurs projections à venir. Par exemple, si la joueuse place une carte sur une case de la ligne du bas, elle interroge sa relation pédagogique en lien avec son intimité, donc son environnement personnel soit dans le passé (en lien avec son arrivée dans l'école, son vécu par exemple), soit dans le présent (dans le quotidien de sa vie de classe), soit dans le futur, c'est-à-dire selon ses objectifs d'enseignante. Autre exemple, si la joueuse pose une carte sur la ligne du milieu, elle questionnera la relation pédagogique selon ses relations avec ses collègues de maternelle et selon les mêmes temporalités. Enfin, si la joueuse pose une carte sur la ligne du haut, elle

questionnera la relation pédagogique selon les relations qu'elle entretient avec l'institution ou les familles, et toujours selon les mêmes temporalités.

Au-delà du questionnement de l'ancrage de la relation pédagogique dans un environnement pluriel, les enseignantes questionnent aussi leur intimité et l'être-corps de l'enfant. Les séances de jeu les engagent cognitivement et corporellement leur permettant d'interroger cet être-corps de l'élève, une dimension essentielle, or souvent implicite dans les pratiques pédagogiques. En première partie de thèse, j'ai pu expliciter le fait que l'élève est avant tout un corps qui vit, ressent, apprend, communique et se socialise corporellement. Lors des séances de jeu, les enseignantes sont amenées à évoquer des situations concrètes où le corps de l'enfant se manifeste (frustration, colère, pleurs, etc.). A titre d'exemple, une carte jouée peut faire émerger le souvenir d'une situation éducative où l'enfant ne tient pas en place. En analysant ces situations, les enseignantes ont conscience que le corps de l'enfant est porteur de signes, exprimant de cette manière des besoins ou des difficultés que les mots ne traduisent pas toujours. Cela est d'autant plus vrai lorsque le langage verbal est lacunaire. En conséquence, le jeu permet une mise à distance réflexive sur ces signes corporels, en les resituant dans l'expérience de l'enseignante. Le jeu ouvre ainsi un espace pour penser des réponses pédagogiques adaptées à partir de cette écoute de l'être-corps : comment accueillir les émotions corporelles, les comprendre, les interpréter, en somme leur donner du sens ? Les séances de jeu participent à une reconnaissance du corps de l'élève comme un élément à prendre en compte, à comprendre et à accompagner. Cette approche sensible doit permettre aux enseignantes de dépasser une lecture purement psychologisante ou/et normative du corps, pour en faire un levier de l'inclusion scolaire. En reconnaissant cette dimension corporelle, l'enseignante accède à une forme de compréhension holistique du comportement de l'élève (corps, émotion, langage, vécu et histoire familiale). Le jeu, en tant qu'outil de médiation, permet aux enseignantes de réexaminer les situations éducatives à travers une mise à distance d'ordre réflexive éloignée de toute lecture psychologisante (il est agité, donc il a un trouble), ou normative (il ne respecte pas les règles, donc il n'est pas élève). Le jeu les aide à trouver des réponses pédagogiques plus adaptées fondées sur l'observation plus sensible des élèves en se détachant de la norme scolaire ou d'un diagnostic. Ce pas de côté est indispensable pour que chaque enfant trouve sa place au sein de la classe, parmi ses pairs, malgré la diversité des profils élèves.

2. Ce que l'analyse des séances de jeu révèle sur les relations pédagogiques

Le questionnement de ce triple environnement, me permet de comprendre comment l'enseignante joue un rôle central à la croisée des relations entre l'élève, sa famille et l'institution scolaire. Ces interactions conditionnent l'accompagnement des élèves notamment à travers le développement d'une dynamique de co-éducation et le recours à des partenaires extérieurs. Par ailleurs, les relations entre collègues et avec les élèves, jouent un rôle déterminant pour faire face à la diversité des situations, lesquelles peuvent parfois ébranler l'intimité professionnelle de l'enseignante.

▪ Les relations de l'enseignante avec la famille

L'éducation des enfants dans leur milieu familial influence directement leur capacité à acquérir le « Devenir élève ». Lorsqu'un cadre éducatif clair est posé à la maison, les enfants acceptent plus facilement les règles en classe, d'autant plus s'ils ont déjà intégré certains codes sociaux. Toutefois, il arrive que certains parents se désengagent partiellement ou totalement de leur rôle éducatif. Les échanges entre parents et enseignantes sont souvent facilités lorsque les difficultés observées en classe trouvent un écho à la maison. Les parents, déjà confrontés à ces situations, se montrent alors plus à l'écoute. En revanche, certaines familles peuvent être aussi dans le déni des problématiques rencontrées par leurs enfants, surtout lorsque ces difficultés trouvent leur origine dans le contexte familial (problèmes éducatifs, précarité culturelle ou financière, etc.). Dans ce cadre, la relation école-famille devient un levier essentiel pour les professeures des écoles. Cependant, elle peut s'avérer délicate, notamment face à des parents adoptant une posture défensive, oscillant entre agressivité et surprotection. C'est le cas des parents d'Amanda, qui invoquent systématiquement son jeune âge (d'abord 3 ans, puis 4 ans), pour justifier ses retards de développement : absence de langage, difficultés motrices, incompréhension des consignes. Refusant de consulter un pédiatre puis de la soumettre à des tests par la psychologue scolaire, malgré les sollicitations de l'enseignante, ils s'en remettent à l'évolution supposée positive à venir de leur fille dans le temps. Cette attitude peut s'expliquer par des expériences scolaires passées douloureuses ou par les difficultés déjà rencontrées au sein de la fratrie, comme c'est le cas de Noa, dont le grand frère présente un retard scolaire important.

Les enseignantes s'efforcent de mieux comprendre l'environnement familial de l'enfant pour éclairer certains de leurs comportements. Ces éléments sont recueillis lors d'échanges réguliers avec les familles, notamment durant les rencontres individuelles en fin de

première période. Ces temps privilégiés permettent de faire un point sur la scolarité de chaque élève et d'adapter le discours en fonction du niveau de compréhension des familles vis-à-vis du fonctionnement de l'école inclusive. L'objectif est alors d'explicitier les attentes scolaires, aussi bien en termes de posture d'élève que d'apprentissages. L'acquisition du « vivre-ensemble » y est abordée comme un objectif aussi fondamental que les apprentissages cognitifs. Le travail mené auprès des familles vise à instaurer une dynamique de co-éducation tant sur le plan scolaire que sur les parcours de soins. Dans cette optique, les enseignantes cherchent à renforcer la confiance des parents envers l'école et son équipe pédagogique. Néanmoins lorsque la parentalité est fragilisée, la directrice d'école peut être amenée à solliciter la PMI ou à déclencher une information préoccupante. Ces outils institutionnels constituent des ressources, toujours mobilisées dans l'intérêt de l'enfant. Il convient de souligner que les séances de jeu ont contribué à une évolution notable dans la posture professionnelle des enseignantes face à des situations nécessitant un signalement ou une information préoccupante. Avant cette recherche, certaines d'entre elles hésitaient à initier une telle démarche, souvent perçue comme le début d'une rupture dans la relation avec la famille. Désormais, elles s'y engagent plus précocement, dès lors que l'ensemble des dispositifs de collaboration et de soutien à la parentalité (réunions formelles et informelles, équipes éducatives, ESS, etc.) ont été mobilisés sans effet suffisant. Cette évolution s'appuie sur un sentiment renforcé de légitimité et de sécurité professionnelle, lié à une meilleure connaissance du rôle des partenaires institutionnels tels que les services sociaux de la DSDEN. L'accompagnement et les conseils de l'assistant de service social apparaissent comme des ressources déterminantes. Ils leur permettent de dépasser leurs réticences initiales et de s'engager dans ces démarches de protection lorsque l'intérêt de l'enfant l'exige.

▪ **Les relations de l'enseignante avec l'institution**

Dans l'objectif de parvenir à inclure ses enfants, la directrice d'école souligne l'importance de ne pas rester isolée face à la complexité de certaines situations. Face à des enfants présentant des difficultés scolaires pour lesquelles les enseignantes n'ont pas d'explication d'ordre strictement pédagogique, elles expriment le besoin d'envisager d'autres pistes d'accompagnement avec des professionnels extérieurs à la classe. Ainsi, les enseignantes font confiance aux capacités des enseignantes spécialisées du RASED et de la psychologue scolaire, à évaluer finement les besoins spécifiques de leurs élèves. Le soutien de ces partenaires extérieurs est aussi primordial pour ne pas être l'unique interlocutrice des familles, notamment lorsque se pose la question de leur orientation scolaire. En effet, même si les relations avec les

parents sont généralement de qualité, les enseignantes ont conscience de la nécessité d'une vigilance dans leur communication lorsqu'il s'agit d'évoquer ces perspectives d'orientation. L'enseignante reste l'interlocutrice privilégiée pour accompagner les familles dans l'acceptation d'un parcours scolaire atypique, souvent en lien avec un suivi médical. Les outils institutionnels tels que le PPRE ou le LPI, permettent de formaliser ce suivi et de constituer un outil de médiation en rendant visible la complexité du parcours de l'élève. Dans la même dynamique, le partenariat avec les professionnels du soin, tels que l'orthophoniste ou la psychomotricienne, constituent un appui important. Ces partenaires contribuent au processus d'apprentissage. À titre d'exemple, l'orthophoniste peut être un appui pour l'entrée dans la lecture et la psychomotricienne peut accompagner l'enfant dans le développement de ses compétences pour le graphisme. Quoiqu'il en soit, les enseignantes savent aussi adapter leur pratique professionnelle aux enfants à besoins éducatifs particuliers et ne font pas systématiquement appel à une aide extérieure à partir du moment où l'enfant entre dans les apprentissages, même si son rythme est différent de celui des autres élèves.

▪ Les relations entre les collègues et leurs élèves

Dans le cadre d'une école inclusive, la collaboration entre les enseignantes s'avère précieuse. Toutes reconnaissent la qualité et la sincérité de leurs échanges, forgés au fil de situations éducatives durant lesquelles elles sont su se soutenir mutuellement. La cohésion d'équipe est essentielle pour chacune afin de ne pas se sentir isolée dans la prise en charge de ces enfants. Le fait de pouvoir échanger sur des situations d'élèves les aide à rester motivées tout au long de l'année scolaire. Ces échanges leur permettent de se remettre en question, et de bénéficier du regard d'autrui pour progresser. Ils leur permettent également d'appréhender les profils d'élèves qui seront ensuite scolarisés dans leur classe et de préparer leur prochaine rentrée scolaire. La posture de l'enseignante influence le comportement des enfants. Ainsi, certains enfants comme Alexis ou Tom, semblent réagir favorablement à une posture plus autoritaire. Cela souligne la dépendance de certains élèves envers l'adulte impliquant un accompagnement soutenu par les professeurs des écoles. Des enfants ont du mal à réaliser leurs exercices en autonomie et demandent toujours la validation préalable de l'enseignante avant d'agir. Dans ce contexte, la gestion de classe constitue un défi pour les enseignantes avec des enfants qui les sollicitent beaucoup. C'est dans ces conditions qu'elles doivent gérer l'hétérogénéité de leurs élèves et les garder motivés pour les apprentissages. Pour autant, l'objectif reste de favoriser l'autonomie de l'enfant. Cela peut se traduire par une attitude bienveillante afin que les élèves se sentent bien en classe malgré leurs difficultés d'apprentissage, ou par l'individualisation du travail de

l'élève. Cependant, la différenciation pour chaque enfant présentant un trouble n'est pas envisageable, en raison d'un risque d'épuisement professionnel.

Quel que soit l'enfant, les professeures des écoles expriment le souci d'offrir un cadre de travail structurant aux élèves afin de garantir leur sécurité émotionnelle nécessaire à des apprentissages sereins. À cet effet, face à l'agitation de Matéo et son impact sur le climat de la classe, Julia décide d'investir des espaces non conventionnels (dortoir, couloir) pour favoriser le travail en petits groupes d'élèves, dans un environnement plus calme. Ce choix témoigne d'une capacité à s'affranchir des normes spatiales et temporelles de l'école pour favoriser les conditions d'apprentissage. Cette démarche s'inscrit dans une logique plus large en étant prête à s'émanciper des programmes et des attendus institutionnels pour construire autrement les apprentissages. Les enseignantes s'accordent ainsi pour dire que ce qui peut apparaître comme une perte de temps, en reprenant les consignes liées au « Devenir élève » du début de l'année par exemple, s'avère parfois essentiel pour retravailler cette posture d'élève, préalable indispensable à toute progression scolaire. Travailler l'acquisition d'un statut d'élève, c'est également être sensible à la perception de l'élève en situation de handicap par ses pairs. Cela dépend en grande partie du regard porté par les adultes (enseignantes, parents d'enfants non concernés par le handicap notamment). En conséquence, les professeures des écoles portent un discours inclusif auprès de leurs élèves et expliquent les difficultés rencontrées en classe par les enfants présentant des difficultés scolaires.

▪ L'intimité des enseignantes

La gestion des élèves à besoins éducatifs particuliers occupe une place significative dans l'activité des enseignantes. Elles expriment parfois le sentiment que les besoins particuliers peuvent éclipser les besoins collectifs de la classe. Sur ce point, je relève les propos suivants durant nos séances de jeu :

A propos d'Anaïs :

Katrina Alors comment dire ? A quels moments ? Ce qui est énervant, c'est plutôt, ce n'est pas dans le sens où elle va me déranger parce que j'arrive mieux, elle y arrive mieux à se maîtriser, et puis moi, j'arrive mieux à aussi, à la connaître, et à savoir à quel moment je peux lui dire : « ah non, Anaïs », tout de suite je l'arrête. Ou tout de suite, voilà : « mais écoute si ça ne va pas, tu vas plus loin, si tu n'es pas capable de rester à côté du copain, tu vas plus loin ». Puis elle, comme elle sait mieux se maîtriser aussi, elle ne s'en rend même pas compte. Ce qui me dérange le plus, c'est vraiment dans son travail, si en effet... je l'aide, « je t'aide, je veux bien t'aider, mais par contre, il va falloir aussi que tu fasses des efforts. Et du coup, il va falloir que tu t'y mettes ». Par contre, dès que je m'en vais, elle me suit, tu vois, c'est qu'elle ne va pas faire d'elle-même. Elle a tendance à « maitresse », et je lui dis « ben non, là je t'ai demandé de faire toute seule, et non je reviens ». Et ça, c'est dur pour elle. Elle veut toujours que je sois là. La plupart du temps pour, des fois c'est un peu... et disons qu'en plus il n'y a pas qu'elle.

Maelle C'est saoulant en fait.

Katrina Oui, après je ne m'énerve pas, mais voilà c'est agaçant.

Maelle Oui, puis ce sentiment que tu es en train de faire un truc et puis on te dérange, alors que tu es avec d'autres enfants par exemple.

Katrina C'est ça, et puis, je suis avec d'autres enfants, puis bon ben, du coup je ne peux pas non plus être tout le temps avec elle de toute façon à l'aider. C'est souvent que je prends l'après-midi avec elle, avec un petit groupe, pas qu'elle, mais elle fait partie de ce groupe avec qui je reprends, mais j'aimerais bien... est-ce que en effet... c'est trop compliqué, elle n'est pas capable ou c'est parce que aussi, elle n'a pas envie de montrer qu'elle sait faire, parce que aussi d'après les parents, il y a des choses qu'elle sait faire, mais que du coup elle ne veut pas montrer à l'école. Moi je leur dis : « ben oui, mais regardez, voyez le travail ». Mais ils voient bien, mais la maman ne comprend pas et pourtant.

(PRAT2, Vol. 2, Annexe 3.2, l. 144-175).

Ici, Katrina évoque qu'Anaïs demande une attention constante et individualisée. Cette dépendance contraint l'enseignante à être en permanence disponible pour cette élève, ce qui empêche une gestion fluide du groupe. Cela illustre comment le besoin particulier de soutien d'Anaïs accapare l'attention de l'enseignante, au risque de laisser moins de place aux autres élèves. Katia montre une volonté de l'aider mais souligne aussi sa frustration liée au fait de ne pas pouvoir se consacrer autant qu'elle le veut aux autres enfants. Cela implique une fatigue chez l'enseignante voire une surcharge émotionnelle. Dans le cas d'Anaïs, la dynamique semble s'organiser autour des besoins particuliers d'Anaïs.

A propos de Matéo :

450 Julia Oui, s'armer pour organiser, penser les choses, on en rediscute avec Martine.

Barbara Et oui, parce que vous êtes un binôme.

Julia L'idée c'est aussi d'épargner les autres.

Barbara Les autres enfants, ça c'est sûr c'est quelque chose que tu avais déjà exprimé.

455 Julia Oui, car ils sont en alerte.

Martine Oui, en fait c'est ça, dès que Matéo entre, les enfants c'est « Matéo est là, Matéo est parti ». Il va falloir qu'ils intègrent que c'est aussi un élève.

(PRAT3, Vol. 2, Annexe 3.3, l.449-457).

Ou bien :

Julia C'est impactant pour les autres en fait, c'est surtout ça, tu vois ce que je veux dire. Tu as cette espèce de sentiment, enfin, en tout cas moi, c'est ce que ça me donne, tu vois, d'angoisse, de se dire « je ne vais pas pouvoir bosser avec eux, car en fait il est où ? ». Et ce matin, trois fois je me suis levée pendant mon atelier, trois fois. Trois fois, tu laisses les autres pour aller chercher Matéo, trois fois.

Katrina Entre il se sauve, ou il fait du mal.

Barbara Et les autres enfants, ils le vivent comment le fait que tu partes ?

Julia En fait ce n'est pas qu'ils le vivent mal. Ils ne le vivent pas mal, mais du coup ce n'est pas cadrant pour eux, tu vois ce que je veux dire, ça ne les sécurise pas. Tu es censée être avec eux, et tu les laisses. Et l'enfant quand tu le laisses, ben, il te retourne la classe. Et c'est ça qui est hyper déstabilisant je trouve.

Katrina Ben là, il renversait les pots de colle sur le travail des Moyens. C'est affreux.

Julia Oui, et Hugo ce matin, il y a aussi beaucoup, tu sens que les enfants le jaugent. Mais là, je leur expliquais, je leur ai dit : « mais vous savez Matéo, il est différent, il n'a pas la même façon de voir les choses, comme tous les enfants. Il va falloir qu'on arrive à lui montrer comment on fait. Mais il faut aussi accepter qu'il y a des choses qu'il n'acceptera pas ». Hugo, il voulait absolument le toucher dans la classe, dans sa cabane. Ben l'autre, il hurlait, en fait. Et en plus, je pense qu'il hurlait parce qu'il avait les Smarties dans la bouche. Il a été prendre les Smarties qui étaient sur le bureau de Martine, et il a tout bouloité.

(PRAT4, Vol. 2, Annexe 3.4, l.168-191).

Là aussi Matéo, et de façon encore plus marquée, perturbe à la fois l'organisation du travail, la stabilité émotionnelle des enfants et le cadre d'intervention pédagogique de l'enseignante. En effet, Julia doit interrompre son travail avec le collectif à plusieurs reprises pour gérer Matéo. Ses besoins particuliers désorganisent le déroulement de la classe. Julia se retrouve dans ce dilemme professionnel entre accompagner Matéo et préserver le groupe. Les élèves se retrouvent « en alerte », signe que le climat de la classe se trouve dominé par les réactions d'un seul élève au détriment de la sérénité d'apprentissage du collectif.

A propos de Diégo :

Barbara Un nouvel enfant ? Il commence tout juste sa scolarité ?

Amélia Pour l'instant, on a vraiment que Diégo.

Katrina Oui, c'est ça, première année de maternelle.

Amélia Là, pour l'instant, il n'y en a qu'un, il ne faudrait pas qu'il y ait, que ça parte trop dans tous les sens. Donc c'est vrai... qu'il n'y a pas trop de fatigue qui s'est installée, mais il ne faudrait pas que ça dure trop longtemps non plus.

Katrina Et que les autres réagissent de la même façon que lui, par la violence, mais après, soit avoir l'œil, rester vigilant, toujours faire attention.

Maelle Quand il est violent, c'est qu'il a dû mal à s'arrêter ? Qu'est-ce qui est difficile ? C'est la réaction des autres enfants ?

Amélia C'est avoir conscience que les autres enfants sont en danger. Ça peut être traumatisant pour eux parce que c'est très violent.

(PRAT5, Vol. 2, Annexe 3.5, l. 72-84).

Avec Diégo, la préoccupation de l'équipe porte sur la sécurité du groupe qu'il convient de protéger émotionnellement et physiquement au détriment des apprentissages collectifs :

Julia Oui. Mais en fait, c'est aussi que « l'effet Matéo » sur le groupe, c'est un effet de...

Martine Bouillonnant.

Julia Oui, bouillonnant. Comme il est tout le temps en mouvement, comme il y a tout le temps du bruit, tu ne peux pas faire, c'est ça, moi, ce matin, ça m'a dérangé tu vois. J'étais en séance avec les Grands, après je me suis dit qu'il faut que j'investisse peut-être autrement le couloir, peut-être qu'il

faut que j'investisse le dortoir. Peut-être que je devrais, mais c'est aussi parce que personnellement, sans doute aujourd'hui, je ne suis pas en capacité de gérer ça. Je n'arrive pas à gérer le bruit autour.

Barbara Ça te déconcentre, c'est normal.

Julia Parce que j'ai aussi le sentiment que du coup les élèves n'y sont pas. Ils n'ont pas cette qualité qu'on avait l'année dernière, et ce matin j'ai braillé après Nina, je pense que c'est là que vous m'avez entendue, parce que Nina je suis en train de lire l'histoire aux Petits et elle est censée collée ses lettres sous le modèle de la lettre en capitale. Il n'y a aucune difficulté là-dedans, en tout cas pour cette petite fille, ça ne pose aucun problème. Et elle est rendue les fesses en l'air, comme ça je vous le jure [en mettant les coudes sur la table, la tête dans ses mains, et les jambes tendues, fesses en haut] sur la table, entrain de causer à Luis, qui était à côté. Je vous jure, je l'aurai balancée par la fenêtre. Je lui ai dit : « mais Nina, tu n'as toujours pas compris, tous les jours depuis le début de l'année, et je te le dis au moment où je fais l'histoire avec les Petits » alors déjà que tu as Matéo, devant toi, qui reste devant toi, qui s'assoit, qui va chercher un livre, un hélicoptère, un machin.

(PRAT7, Vol. 2, Annexe 3.7, 1.211-235).

Julia avoue ne plus être en capacité de gérer le bruit. La gestion d'un élève à besoins particuliers capte son attention, entraîne une désorganisation et une perte d'attention des élèves

A propos de Lior :

Katrina Alors ce que j'espère obtenir, ben c'est surtout qu'en fait, on avance dans le même chemin. C'est-à-dire que, en fait, ils le laissent grandir en effet, et qu'en fait, ensemble, ils lui permettent aussi de lui de devenir plus autonome en fait pour beaucoup de choses du coup. Pour en fait, que ça se passe au mieux pour lui aussi car du coup, ce n'est pas facile aussi pour lui. Pour lui, ce n'est pas facile car je suis tout le temps en train de le reprendre en fait. Et du coup, ce n'est pas facile pour les autres, parce que c'est pareil les autres Petits, il y en a qui en profitent. Diégo, il en profite, il voit bien que Lior, il ne reste pas en place, il n'écoute pas, donc il fait un peu pareil. Et Layana, elle me fait pareil, parce que, elle, elle est tellement chipie, que de toute façon, c'est pareil. Elle n'est pas facile non plus.

Maude Ça peut digresser.

Julia C'est pareil que pour Matéo, des enfants comme Antonin et Léon.

Katrina Et ben, ils suivent, ils font pareil, même si j'ai beau leur expliquer, il y a un moment.

(PRAT8, Vol. 2, Annexe 3.8, 1.163-178).

L'attention répétée auprès de Lior mobilise du temps, de l'énergie et de la concentration pour l'enseignante qui ne peut plus alors se consacrer pleinement aux autres élèves. L'accompagnement individualisé devient ici prioritaire au risque de déséquilibrer la prise en charge du collectif. Et les enseignantes ont bien conscience de ce risque

Maude Mais que le besoin particulier ne devienne pas la priorité.

Julia On a tendance un peu à ça. Moi, cette année, je travaille plus pour mes EBEP que pour les autres.

Katrina Ben les autres en fait, tu les emmènes et ils vont faire tout seul. A part le langage, là, par rapport au langage, on peut prendre ce groupe là et on va vraiment travailler plus en fait que tout le monde. Après tu fais quand même des petits groupes de petits parleurs quand même, mais le langage tu le fais avec tout le monde en fait.

(PRAT10, Vol. 2, Annexe 3.10, 1.90-105).

Ou aussi :

Maude C'est vrai que d'être dans le besoin particulier, ça donne, enfin ça renvoie à une image qui n'est pas forcément celle que l'on veut pour nos élèves en fait. On ne va pas différencier tout le temps. On aimerait qu'il soit dans le groupe, qu'il soit, enfin, et donc en fait à faire, on va l'encourager, quand on fait, même si je suis favorable à toute différenciation, et j'accompagne le plus que je peux, tout ce qu'on fait finalement, dessert le fait d'avoir un groupe qui fonctionnerait ensemble. Mais peut-être que du coup, certains, ces élèves tentent aussi à dire : « ben moi aussi j'ai mes propres besoins, etc. »

(PRAT10, Vol. 2, Annexe 3.10, 1.116-124).

Ainsi, il y a une tension entre la volonté d'inclure les élèves à besoins éducatifs particuliers et le risque de cette individualisation fragilise la cohésion du groupe classe. Il se produit aussi un effet miroir sur le reste du groupe. Les autres élèves perçoivent bien l'attention portée aux élèves à besoins éducatifs particuliers et pourraient chercher eux aussi à ce que l'on s'occupe d'eux.

Dans ce contexte, les enseignantes sont responsables des enfants et veillent à ce qu'ils ne se mettent pas en danger, ce qui peut engendrer du stress. Dans des situations plus complexes comme celles d'être confrontées à un enfant à besoins spécifiques, elles ressentent le besoin de vouloir être soutenue par des personnes supplémentaires. Dans ce contexte, l'ATSEM joue un rôle essentiel dans l'accompagnement des enfants en veillant à leur bien-être et en favorisant leur développement. Elle contribue à créer un environnement propice au plaisir d'apprendre en classe pour l'élève. Les professeures des écoles expriment le besoin de formations spécifiques pour mieux comprendre et accompagner ces élèves. La crainte de se tromper sur les causes des difficultés d'apprentissages de leurs élèves, les motive à solliciter l'intervention de la psychologue scolaire pour réaliser un bilan. Les bilans médicaux ou cognitif permettent aux enseignantes de valider leurs intimes convictions sur les difficultés scolaires rencontrées par les enfants, de donner une explication causale à leurs comportements, de connaître les limites de l'enfant, et d'adapter leur pédagogie en conséquence.

Face à l'intensification du travail enseignant et à la pression exercée par les programmes scolaires, les enseignantes peuvent se trouver confrontées à une forme d'épuisement professionnel ou de perte de patience. Dans ce contexte, la capacité à lâcher prise apparaît comme une nécessité. Elle consiste à reconnaître l'impossibilité de répondre pleinement aux besoins de chaque élève et à accepter certaines situations échappant à leur contrôle telle que le départ d'Élina vers une autre école. Ce lâcher-prise ne saurait être interprété comme une forme de désengagement ou un manque d'investissement, mais plutôt comme une stratégie permettant de maintenir un équilibre émotionnel face à la complexité de leur quotidien

professionnel. Cependant, cette nécessité de distanciation se heurte aux exigences institutionnelles croissantes : respect des programmes, pression liée aux évaluations des élèves et l'injonction à l'inclusion de tous les élèves, notamment ceux à besoins éducatifs particuliers, etc. Ainsi, le besoin de relâcher le contrôle pour accepter la contingence entre en contradiction avec un cadre normatif qui valorise la planification.

II. Un outil de renormalisation

Ce questionnement sur l'environnement pluriel me conduit à confirmer dans le cadre de cette étude que les enseignantes de ce terrain adaptent les normes institutionnelles en fonction des réalités de leur quotidien professionnel en classe. Cette renormalisation transforme leurs pratiques pédagogiques. Les professeures des écoles — en endossant le rôle de facilitatrices de l'apprentissage — dépassent ainsi la simple transmission des savoirs et l'exigence stricte d'un « Devenir élève » et participent activement à une redéfinition de la norme inclusive (Kheroufi-Andriot, 2021). Cette dynamique de renormalisation se retrouve également dans le travail de recherche lui-même. Ici, la chercheuse s'engage, par un choix méthodologique, dans un processus de bricolage méthodologique.

1. Pour les enseignantes

Les enseignantes sont conscientes de la nécessité pour leurs élèves d'acquérir un statut d'élève. Le « Devenir élève » correspond à une norme instaurée par l'institution scolaire visant, sous une forme prescriptive, à soutenir la socialisation primaire des élèves et à réguler leur comportement individuel au sein d'un collectif. L'acquisition de ce statut est également préconisée pour permettre les apprentissages au sein d'un groupe classe. Cependant, les enseignantes adaptent, modifient et assouplissent cette norme institutionnelle lorsqu'elles sont confrontées à des enfants qui ne parviennent pas à la respecter. C'est ainsi que Julia, par exemple, explique aux autres élèves que Matéo, enfant porteur du spectre de l'autisme, n'est pas soumis aux mêmes règles qu'eux, car il lui est impossible de les suivre. De même, Katrina permet à Diégo de dormir avec son lit dans la classe de Julia pendant la sieste, car autrement, il ne dort pas et perturbe ses camarades. Ces exemples s'inscrivent dans une renormalisation dans la mesure où les enseignantes retravaillent délibérément les règles afférentes à la norme scolaire du « Devenir élève ». Durrive (2015, 2022) définit la renormalisation comme une activité nécessaire pour donner du sens aux normes sociales. Selon cet auteur, bien que ces normes doivent être en partie respectées, elles doivent aussi être retravaillées singulièrement et localement par les individus pour perdurer. C'est précisément ce processus que nous observons

dans le travail d'inclusion par les professeures des écoles impliquées dans cette recherche. Pour Durrive, ce travail de renormalisation se fait en situation de travail tout en tenant compte des attentes institutionnelles et des problématiques rencontrées. Il ajoute que ce travail de personnalisation des règles se fait en fonction de la sensibilité de chaque acteur. Les choix que celui-ci fait dans sa pratique professionnelle dépend de ses aspirations propres. Ainsi, la transformation d'une norme antérieure en une norme singulière correspond à une évolution guidée par la personnalité, les valeurs et la vision éducative de chacun.

« Le Jeu du Phénix », en encourageant la réflexivité et en questionnant l'environnement pluriel de la relation pédagogique, ouvre la voie à une créativité qui participe à la construction de nouveaux outils pédagogiques ou à l'adoption d'une nouvelle posture professionnelle au-delà du cadre normatif. Ces ajustements s'opèrent comme un compromis entre le prescrit et le réel. Ainsi pour Matéo, enfant autiste, pour lequel les enseignantes décident d'assouplir les règles de regroupement en classe (PRAT4, Vol. 2, Annexe 3.4, l. 182-190). Ou encore, elles autorisent Diégo à dormir dans la classe de Julia — tandis qu'elle délivre un enseignement aux élèves de GS — plutôt que de dormir avec les autres enfants dans la salle de sieste (journal ethnographique, lundi 25 novembre 2004). La contrepartie de ces choix, par les professeures des écoles, est qu'ils peuvent impacter à la fois l'enfant concerné et le groupe classe. Par exemple, le fait que Matéo, ne soit pas soumis aux mêmes règles que les autres, limite son intégration dans le groupe. Au-delà des difficultés liées à son trouble du spectre de l'autisme, Julia observe que ses camarades ne cherchent pas à interagir avec lui. De même, la présence de Diégo dans la classe pendant la sieste, limite ses interactions sociales avec ses camarades, car il est exclu de ce rituel social de la sieste. Pourtant, ce travail de renormalisation vise à tenir compte des besoins individuels de chaque enfant tout en les inscrivant dans un cadre collectif, et apparaît là-aussi comme un compromis entre le besoin individuel et les besoins collectifs.

Khéroufi-Andriot (2021) évoque la notion d'ergonomie constructive en lien avec l'organisation scolaire pour l'inclusion scolaire. Cette organisation, selon lui, est le résultat d'un compromis permanent entre les règles explicites imposées par l'institution et les règles adaptées par les actrices éducatives, en fonction de leurs besoins d'action des situations qu'elles rencontrent et des manques des prescriptions officielles. Dans notre étude, ce compromis se reflète dans l'organisation spatiale et temporelle de la classe qui doit répondre à des préconisations institutionnelles tout en s'adaptant aux réalités du terrain. Ainsi Julia s'affranchit du format traditionnel du regroupement — par exemple le format autobus — pour privilégier

le regroupement de ces élèves en cercle. De plus, elle accepte que Matéo s'assoie ou qu'il reste debout, ou qu'il joue au centre du cercle, l'essentiel étant sa participation. Il en est de même pour Lior, que Katrina laisse jouer alors que c'est l'heure du regroupement. Cette ergonomie constructive est renforcée par nos séances de jeu collectives. Celles-ci permettent aux enseignantes de s'autoriser des marges de manœuvre et de mettre en œuvre les ressources à leurs dispositions (Arnoud & Falzon, 2013). Ainsi, ces échanges permettent non seulement la circulation de savoirs, mais aussi la construction de pistes d'actions pour mieux intégrer les élèves présentant des troubles des apprentissages ou du comportement. Ce processus contribue à la réélaboration des normes y compris celles de l'inclusion scolaire.

2. Pour la chercheuse

En m'inscrivant dans une posture de bricoleuse, je prends le parti de ne pas être gouvernée et de m'inscrire dans « un jeu, donc, entre des pratiques sociales instituant et un ordre institué (qu'il s'agisse de la société, du gouvernement établi ou encore du modèle productif et économique en vigueur et des dispositifs sociaux et technologique qui les maintiennent) » (Lederlin, 2023, p. 121). Par cela, j'entends le fait de prendre le parti de m'éloigner d'une méthode strictement scientifique en n'ayant pas recours à un outil éprouvé par la science. Cette logique du bricolage implique aussi un « désintérêt à l'égard de toute finalité arrêtée de l'action – y compris donc, à l'égard de la prise de pouvoir » (Lederlin, 2023, p. 121). À partir du moment où je suis devenue une bricoleuse, j'ai pris le parti de m'inscrire dans la contingence, m'écarter ainsi de toute volonté de dirigisme pour atteindre un but donné, et de coconstruire cette recherche avec les enseignantes de maternelle. Cela implique aussi une forme d'émancipation à l'autorité pour l'ensemble des actrices et la chercheuse. Il s'agit de s'inscrire dans une logique du vague.

Conclusion chapitre 3 : « Le Jeu du Phénix » : dispositif réflexif pour interroger la posture professionnelle.

Pour conclure, « Le Jeu du Phénix », en tant qu'outil de bricolage pédagogique, s'impose comme un analyseur pertinent de l'ancrage de la relation dans un environnement pluriel. Il favorise un travail introspectif invitant les enseignantes à s'interroger sur leurs pratiques et leur posture professionnelle en lien avec l'intériorité de l'enseignante. Les séances de jeu offrent ainsi la possibilité d'interroger une triple dimension⁵⁷ et l'être corps de l'élève. En effet, ce dispositif permettant un recul réflexif sur les comportements des enfants, les enseignantes ont la possibilité de s'inscrire dans une approche sensible au-delà de toute possible psychologisation, ou approche normative, des troubles de leurs élèves.

L'éducation de l'enfant est un autre élément qui intervient dans l'acquisition d'un « Devenir élève ». Ainsi, la collaboration entre l'école et les familles apparaît comme une condition essentielle à la réussite des élèves. La posture des enseignantes oscille entre écoute bienveillante et exigence éducative. L'objectif est de construire, avec les familles, une dynamique permettant de soutenir le développement de l'enfant, tant sur le plan scolaire que personnel. C'est dans cette relation de confiance que peuvent émerger les ajustements nécessaires, pour que chaque élève s'inscrive dans un parcours scolaire adapté. Dans ce même objectif, les enseignantes sont en relation avec les enseignantes spécialisées du RASED⁵⁸. Celles-ci sont en mesure d'évaluer finement les besoins spécifiques des élèves et de proposer un parcours scolaire qui y répond. Les professeurs des écoles s'appuient également sur les professionnels de santé pour accompagner l'enfant dans ses apprentissages. Cette collaboration s'étend à leurs collègues de l'école.

La relation pédagogique détermine aussi les apprentissages des élèves plus ou moins sensibles à la façon dont l'enseignante réagit avec eux. Accueillir la singularité des enfants constitue un vrai défi, compte tenu de l'hétérogénéité de leurs classes. Une différenciation pour chaque élève est complexe à mettre en place. Pour autant, ces enseignantes se montrent créatives, au-delà du cadre normatif, pour impulser des actions pédagogiques innovantes. Cependant, elles peuvent parfois se trouver démunies devant des enfants présentant des besoins éducatifs particuliers. Devant la nécessité de les accompagner, elles peuvent éprouver le sentiment de le faire au détriment du groupe classe. Finalement, un travail de renormalisation

⁵⁷ L'environnement institutionnel, l'environnement familial et l'environnement scolaire en lien avec l'intimité de l'enseignante.

⁵⁸ Voir présente thèse, paragraphe 2.2 Les relations de l'enseignante avec l'institution (p.189).

s'opère chez les enseignantes et la chercheuse. Les enseignantes adaptent leurs pratiques pédagogiques au-delà du cadre institutionnel, et la chercheuse s'engage dans un bricolage méthodologique au-delà du cadre universitaire.

Conclusion de la troisième partie : Adapter sa posture professionnelle face à la singularité des enfants en maternelle.

L'analyse des situations éducatives — rencontrées lors des observations participantes ou étudiées durant nos séances de jeu — met en lumière l'importance du milieu familial dans l'acquisition d'un statut d'élève. Si certaines familles parviennent à offrir un cadre éducatif structurant pour leurs enfants, leur facilitant l'entrée dans les apprentissages et leur socialisation, d'autres parents n'y parviennent pas. La diversité des situations familiales engage les enseignantes à adapter leur posture et à rechercher une relation de confiance avec chaque famille.

Les entretiens réguliers, les rencontres individuelles et les échanges informels sont autant d'occasions pour les professeures des écoles de mieux comprendre l'environnement de l'enfant et d'adapter leur accompagnement à la parentalité. Ces interactions permettent non seulement de faire émerger des problématiques, mais aussi de créer les conditions d'une co-éducation. Cependant, lorsque les familles se montrent réticentes ou dans le déni, la relation devient plus complexe et nécessite une posture professionnelle équilibrée entre bienveillance, clarté et fermeté.

Partie IV - Les transformations éducatives opérées à l'aide du « Jeu du Phénix »

Cette quatrième partie débute par une revue de littérature sur les recherches relatives aux transformations professionnelles et éducatives en sciences de l'éducation et en philosophie. Quelle que soit l'origine de la transformation ou de la métamorphose, celle-ci s'ancre dans l'expérience vécue par l'enfant ou l'adulte. Cette recherche-action-formation engage les enseignantes et la chercheuse dans une expérience transformatrice. Cet ancrage participe aux métamorphoses éducatives des enseignantes, des élèves et de la chercheuse.

Introduction de la quatrième partie : cadre théorique et conceptuel

Dans le cadre de cette recherche doctorale, l'utilisation du « Jeu du Phénix » vise à une métamorphose éducative des enseignantes impliquées. Plusieurs chercheurs ont travaillé sur des concepts liés à la métamorphose tant pour l'enfant que pour l'adulte, et font davantage état de transformations professionnelles ou éducatives. Ainsi, Vygotski (2003) développe sa théorie de la Zone Proximale de Développement (ZPD) et démontre comment pour avancer dans l'apprentissage, l'interaction sociale adulte et enfant est primordiale. En effet, l'acquisition du langage dépendra beaucoup des activités proposées par l'adulte et de leur interaction sociale. Ainsi, l'apprenant doit être accompagné par une personne présentant un niveau intellectuel plus élevé que le sien. L'enfant pourra progresser en partant de ce qu'il sait faire et accéder à un stade supérieur (ce qu'il ne sait pas faire) sous réserve de respecter sa ZPD, c'est-à-dire proposer des activités adaptées aux capacités cognitives de l'enfant. Dans la même perspective, Bruner (2011) va plus loin avec le concept d'étayage puisqu'il explique comment l'adulte, dans son accompagnement, va peu à peu retirer les aides dont bénéficient l'apprenant pour lui permettre de réaliser sa tâche seul.

Concernant les recherches menées sur la formation des adultes, en dehors des travaux sur « le praticien réflexif » de Schön (1994), et de la pratique réflexive dans le cadre de la professionnalisation des enseignantes par Perrenoud (2012), Mezirow (2000) développe une théorie, *transformative learning*, selon laquelle l'adulte donne du sens à son expérience d'apprentissage par la transformation de croyances, de perspectives qui sont problématiques et par l'acquisition d'une forme d'émancipation. L'apprenant s'inscrit en conséquence dans une pensée critique qui fait écho à la réflexivité de Schön et Perrenoud.

D'un point de vue plus philosophique, des auteurs comme Walter Benjamin développent une vision particulière de l'apprentissage, notamment dans « Enfance berlinoise vers 1900 » (2014). L'enfant y a cette capacité à percevoir le monde d'une manière très

différente de celle des adultes, une perception que les adultes ont perdue. Par exemple, l'enfant collectionne et s'approprie des objets ordinaires auxquels il donne une connotation magique. Ainsi, l'enfant ne se contente pas de percevoir la réalité telle qu'elle est, il la recrée, la détourne et la réinvente. L'enfant apprend par l'expérience vécue et non pas uniquement sur la transmission ou l'éducation parentale. En grandissant, l'adulte perd cette capacité.

Ces chercheurs, à travers leurs différentes approches, ont tous contribué à comprendre comment l'éducation opère un processus de métamorphose, où tant l'apprenant que l'éducateur, se transforment à travers leurs interactions et leurs expériences vécues.

Chapitre 1 - S'inscrire dans l'expérience

Dès mon arrivée à l'école, je note la tendance des enseignantes à catégoriser les élèves en fonction de leurs troubles du comportement et/ou des apprentissages. Ce phénomène mérite d'être souligné, avant d'analyser comment une évolution de leurs représentations a émergé grâce au jeu. Progressivement, elles ont cherché à mieux comprendre ces troubles, avec l'appui de la personne-ressource, et à articuler les besoins éducatifs particuliers avec ceux du groupe classe. Ce travail de transformation s'est opéré au-delà de leur désir de reconnaissance en tant qu'enseignantes.

I. Au-delà d'une psychologisation des troubles de l'élève

Le dispositif autour du jeu permet aux enseignantes de s'inscrire dans l'expérience vécue des élèves, au-delà d'une tendance à psychologiser les troubles des enfants en lien avec leur formation à l'INSPÉ, car cela représente des enjeux pour elles-mêmes.

1. La recherche d'une définition des troubles par les enseignantes

La psychologisation des élèves est un phénomène que j'ai pu observer durant les échanges informels et les entretiens avec les enseignantes de mon terrain de recherche. Pourquoi est-il important de mettre en lumière les raisons pour lesquelles ces professeures des écoles de maternelle adoptent ainsi une approche psychologique pour comprendre et expliquer les difficultés de leurs élèves ? La psychologisation des élèves fait ici référence à l'attribution par les professeures des écoles de causes psychologiques aux comportements ou aux difficultés de leurs élèves. Elles ont ainsi recours à des notions de psychologie vulgarisée pour définir les troubles des apprentissages de ces enfants. Morel (2012) s'est intéressé aux raisons d'un tel recours à la psychologie d'inspiration psychanalytique par des professeures des écoles dans une école primaire de la région parisienne. Il souligne deux causes principales, celle de la nécessité pour les enseignantes d'une reconnaissance professionnelle qui passe par l'acquisition d'un savoir d'experte et la possibilité de résoudre les difficultés rencontrées avec leurs élèves grâce à cette technique d'interprétation. Cette démarche de psychologisation de l'élève se retrouverait surtout en maternelle. Ces enseignantes sont dans une recherche de compréhension de l'élève dans ses états psychoaffectifs comparativement aux enseignantes de l'élémentaire davantage inscrites dans une transmission des savoirs. Toujours selon Morel (2012), en se référant ainsi à des troubles psychiques pour expliquer des difficultés scolaires, en dehors de toute cause extrascolaire, les enseignantes s'exposent à mettre en avant des diagnostics profanes. Cette démocratisation de la psychologie peut déboucher sur des jugements sur la personnalité de

l'élève, des hypothèses sur leurs problèmes familiaux, ou encore l'interprétation de leur motivation ou démotivation scolaire en termes de troubles psychologiques (Morel, 2012). Pour autant, on ne peut pas nier cette nécessité d'un travail réflexif en amont et au quotidien par les professeures des écoles. Cela implique une compréhension des besoins éducatifs particuliers des élèves en contexte inclusif « non pas comme la réponse positive aux répercussions d'un (supposé) trouble, mais comme un besoin d'aide situé en référence à un obstacle didactique ou pédagogique à rechercher dans un environnement, en relation avec les conditions affectives, sociales et institutionnelles dans lesquelles prend place l'activité d'apprentissage » (Gombert et al., 2017, p. 22). Sur ce point, une enseignante spécialisée du RASED m'a indiqué que les enseignantes titulaires d'un Master Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation (MEEF) ont un profil intéressant, car elles seraient mieux préparées à l'accueil des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers.

2. La formation en INSPÉ

Le métier d'enseignante est fortement lié à une connaissance du développement de l'enfant et de ses mécanismes d'apprentissage. La formation en psychologie de l'enfance au sein des INSPÉ⁵⁹ joue un rôle essentiel dans la préparation des futures professeures des écoles. Cette formation vise à leur fournir une compréhension approfondie des aspects psychologiques du développement de l'enfant, des mécanismes d'apprentissage et des dynamiques relationnelles en milieu scolaire. Cet enseignement en psychologie a pour objectifs :

- L'acquisition des bases théoriques nécessaires à la compréhension des processus cognitifs et sociaux, et leur développement,
- De savoir analyser les situations observées et initier une réflexion sur l'adaptation des situations didactiques et pédagogiques aux capacités des élèves,
- De développer des connaissances sur les élèves et les processus d'apprentissages afin de mieux adapter l'enseignement,
- De connaître et comprendre les processus d'apprentissage,
- De décrire et analyser les processus en jeu dans un apprentissage spécifique.

Si durant la première année de Master MEEF, une attention est portée sur les aspects développementaux généraux (développement cognitif, développement socio-affectif et développement du langage), les apprentissages spécifiques (mémoire, attention, motivation...),

⁵⁹: « Le guide MEEF 1^{er} degré 2023-2024 », INSPÉ Centre Val de Loire,
URL : <https://www.univ-orleans.fr/upload/public/2023-09/guide1d.pdf> , consulté le 22 juillet 2025.

l'apport de connaissances en psychologie pour comprendre le fonctionnement d'apprentissages scolaires spécifiques (dessin, lecture, numération, écriture...), la seconde année renforce l'analyse de pratiques à partir de situations de classe, afin d'illustrer les apprentissages travaillés. Cette formation en psychologie de l'enfance doit permettre aux professeures des écoles une meilleure prise en compte de la diversité des élèves. En étant sensibilisées au fait que chaque enfant est singulier (rythme d'apprentissage et besoins spécifiques propres à chacun), les enseignantes apprennent à adapter leurs méthodes pédagogiques pour des enfants présentant des troubles de l'apprentissage et du comportement. De plus, l'articulation entre la théorie et la pratique permet à ces stagiaires d'appliquer ces connaissances théoriques durant leurs stages en milieu scolaire et d'affiner leurs compétences professionnelles. À travers ce discours psychologisant de l'élève par les professeures des écoles impliquées dans ma recherche, j'ai pu identifier que des enjeux se jouaient à leur niveau.

3. Les enjeux de cette psychologisation de l'élève

Durant mes échanges informels avec les enseignantes et nos séances de jeu, j'ai constaté une analyse des difficultés scolaires de l'enfant par le prisme psychologique. Ce discours psychologisant se traduit par le recours à des notions de psychologie populaire tels que « interactions », « cognition », « inhibition », « latéralisation », « troubles psychiques », etc. Ce discours se distingue de celui relatif aux compétences scolaires tel que « savoir compter », « parler », « encoder », « la numération », « l'abstraction », « la phonologie », etc. Cette classification sous l'angle de la psychologie débute intuitivement à partir des comportements observables des enfants aboutissant à des hypothèses que les enseignantes cherchent à confirmer à travers les retours oraux opérés par les familles, les intervenantes du secteur médico-social, les enseignantes spécialisées ou les bilans psychiques et médicaux. Ces derniers sont d'ailleurs exigés dans l'accompagnement des enfants. Ils déterminent les orientations scolaires des élèves notamment vers des dispositifs ou établissements spécialisés. Ils sont également nécessaires à une reconnaissance auprès de la MDA pour obtenir des aides humaines (de type AESH par exemple) et matérielles (aide financière, outil pédagogique adapté) peuvent être attribuées à la famille.

A partir, de nos séances de jeu, j'ai pu dégager des raisons qui sous-tendent cet acte de psychologiser les élèves. En premier lieu, les enseignantes ont la responsabilité d'identifier les élèves qui sont en difficulté scolaire de ceux qui ne le sont pas (Roiné, 2014). De plus, les délais de prise en charge de ces enfants étant particulièrement importants (entre 2 et 5 ans), les enseignantes s'attachent à engager les familles vers ces bilans et démarches dès qu'elles

détectent des troubles des apprentissages ou du comportement, et elles le font à partir de comportements qu'elles jugent non adaptés d'un point de vue cognitif. Ensuite, les pressions institutionnelles et sociétales sont fortes à l'égard des enseignantes. La loi du 26 juillet 2019⁶⁰ renforce le dispositif de l'école inclusive dans son article 46 en remplaçant l'expression « élèves handicapés » par « élèves à besoins éducatifs particuliers, dont les élèves handicapés ». Les enseignantes ont cette obligation institutionnelle de prendre en compte les besoins éducatifs particuliers des élèves dont les profils sont variés⁶¹. Devant ces enfants manifestant des difficultés scolaires et pour lesquelles elles ne peuvent pas poser d'explication d'ordre pédagogique, les professeures des écoles ont besoin de se voir conforter dans leur intime conviction que le problème est bien d'ordre psychologique, éducatif ou social. Cela leur permet probablement de se déculpabiliser également d'une difficulté scolaire à laquelle elles se heurtent sans réponse possible et de pouvoir poursuivre leur enseignement. Inscrites dans cette dynamique, elles s'intéressent de près au suivi médical et médico-social des enfants présentant des troubles de l'apprentissage, et sont dans l'attente des bilans médicaux, cognitifs ou éducatifs pour cerner les insuffisances des élèves afin de pouvoir mieux adapter leur pédagogie. Les bilans médicaux permettent aux enseignantes de valider leurs intimes convictions sur les difficultés scolaires rencontrées par les enfants et de donner une explication causale à leurs troubles du comportement. En ayant connaissance des limites cognitives de l'enfant, elles adaptent leur pédagogie en conséquence. De plus, le personnel médical est un appui pour l'apprentissage en classe. Par exemple, l'orthophoniste peut aider l'entrée en lecture et le psychomotricien peut être un appui pour le graphisme.

La psychologisation des élèves présente des enjeux importants pour les enseignantes au-delà d'une compréhension des difficultés scolaires des enfants. Elle leur permet d'adapter leur pédagogie aux besoins spécifiques des élèves, même si elle peut aussi engendrer des diagnostics précipités ou inappropriés. La formation des enseignantes en alliant théorie et pratique, doit leur permettre de naviguer avec discernement entre pédagogie et psychologie, en restant centrées sur l'objectif ultime de favoriser l'inclusion des élèves quels que soient leurs besoins. Avec les séances de jeu, ces enseignantes cherchent aussi à comprendre ces troubles grâce à l'expertise de la coordonnatrice ULIS. C'est une autre façon de mieux appréhender et

⁶⁰ Loi 2019-791 relative à l'école de la confiance.

⁶¹ Les actes de l'université d'automne de la DGESCO à Vichy en 2003 distinguent comme relevant de cette catégorie

URL : http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/publications/xyzep/boussole/boussole/2006-2007/boussole_27_pro.pdf consulté le 22 juillet 2025.

comprendre les difficultés de leurs élèves afin de trouver, dans la mesure du possible, une solution pédagogique.

II. En s'appuyant sur la fonction de personne-ressource de la coordonnatrice ULIS

Les ULIS ont été créées pour répondre aux besoins spécifiques des élèves en situation de handicap, en leur permettant de bénéficier à la fois d'un enseignement adapté à leur handicap et de pouvoir bénéficier d'une inclusion en classe ordinaire sur des temps dédiés. En tant que personne-ressource, la coordinatrice du dispositif ULIS accompagne ses collègues dans la mise en œuvre d'adaptations nécessaires pour accueillir l'élève en situation de handicap dans leurs classes. Ce rôle implique également la coordination entre les différentes actrices (enseignantes, AESH, psychologues scolaires) dans le suivi de l'élève en lien avec sa famille, ainsi que la formation et le soutien des enseignantes pour répondre aux besoins éducatifs particuliers de ces élèves. Cette fonction de personne-ressource trouve son origine dans des débats de différents ordres autour de l'utilité de cette mission. Cependant, notre dispositif a permis à la coordonnatrice du dispositif ULIS de légitimer et de consolider sa fonction de personne-ressource au sein de l'équipe pédagogique.

1. Son origine dans les débats public, idéologiques et politiques autour de l'inclusion scolaire

« C'est la loi de 2019 " pour une École de la confiance " qui donne une franche responsabilité aux enseignants spécialisés en les instituant "personne-ressource" à partir de 2017 » (Mercier & Lefer-Sauvage, 2022, p. 3). Cette fonction a émergé dans un contexte de réflexion sur l'inclusion scolaire et sa création trouve ses racines dans des évolutions législatives et idéologiques. Comme nous l'avons déjà étudié au début de ce travail, avec l'évolution du paradigme d'intégration scolaire pour celui d'inclusion scolaire, naît la volonté de favoriser l'inclusion des élèves en situation de handicap dans les établissements scolaires ordinaires dont ils relèvent. Cette fonction de personne-ressource émerge dans ce contexte et se retrouve dans l'ensemble des dispositifs d'éducation inclusive au sein desquels interviennent les enseignantes spécialisées. Avant d'en arriver là, plusieurs réformes ont cherché à renforcer le rôle des coordinatrices ULIS. Suite à la « loi de la refondation de l'école »⁶², les Classes Localisées pour l'Inclusion Scolaire (CLIS) deviennent des ULIS⁶³. L'enseignante spécialisée devient coordonnatrice et personne-ressource. Les élèves en situation de handicap sont inscrits dans

⁶²Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, 2013.

⁶³ Circulaire n°2015-129 du 21-8-2015 pour les Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire (ULIS), dispositifs pour la scolarisation des élèves en situation de handicap dans le premier et le second degrés, 2015.

une classe ordinaire de référence selon leur âge et les enseignements sont dispensées en ULIS selon les besoins éducatifs particuliers des élèves. Cela participe à l'évolution du paradigme d'intégration pour celui d'inclusion scolaire, puisque les élèves sont censés être scolarisés en priorité dans leur classe de référence, et au besoin se rendent dans leur dispositif ULIS pour y suivre des enseignements adaptés à leur situation éducative. Ainsi les fonctions de personne-ressource et de coordonnatrice ULIS se situent dans un contexte idéologique et politique de l'inclusion scolaire. En effet, avec l'inclusion scolaire, il s'agit de défendre le droit des élèves en situation de handicap à participer pleinement à l'activité ordinaire de l'école en mettant fin à toute logique de séparation entre eux et les élèves non handicapés. Dans ce cadre, la personne-ressource devient une actrice clé dans la réussite de l'inclusion, en permettant de garantir que tous les élèves, quel que soit leur handicap, aient leur place au sein de l'école ordinaire. Devant les difficultés d'inclusion que peuvent exprimer les enseignantes (absence de formation ou de moyens par exemple), la personne-ressource apparaît comme un soutien nécessaire pour pallier ces manques. Ainsi, les préoccupations pratiques et organisationnelles nécessaires à la mise en place de l'inclusion scolaire ont alimenté les débats politiques et publics.

Le rôle de la coordinatrice ULIS a été renforcé par des initiatives telle que la création du Certificat d'Aptitude Professionnelles aux Pratiques de l'Éducation Inclusive (CAPPÉI) en 2017⁶⁴ en lieu et place du Certificat d'Aptitude Professionnelle pour les Aides - spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en Situation de Handicap (CAPA-SH) pour le 1^{er} degré et du Certificat complémentaire pour les enseignements Adaptés et la Scolarisation des élèves en situation de Handicap (2CA-SH) pour le second degré. Cette réforme a pour objectif de répondre aux besoins nés de l'augmentation du nombre d'enfants en situation de handicap scolarisés, pour faire suite aux évolutions législatives et uniformiser la formation spécialisée des personnes des premier et second degrés. Cependant, comme le constate Masse (2018), il y a un réel écart entre le prescrit — les missions telles que définies par la législation — et le travail de terrain des coordonnatrices ULIS en tant que personne-ressource. En effet, ces enseignantes spécialisées peuvent accompagner leurs collègues dans la prise en charge des enfants à besoins éducatifs particuliers. Cela peut se traduire par du coenseignement. Pour autant, sur le terrain, Alicia, enseignante dans un DAME, reconnaît que le fait d'être personne-ressource, « c'est très récent et que dans les écoles c'est encore assez flou » (ENT15, Vol. 2, Annexe 1.15, l. 131-132). Ce « flou » peut notamment porter sur la difficulté de coenseigner

⁶⁴ Décret n°2017-169 du 10 février 2017 relatif au certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive à la formation professionnelle spécialisée, 2017.

quand les points de vue des enseignantes sur les difficultés d'apprentissage rencontrées par les enfants divergent en termes d'internalisation ou d'externalisation de l'aide à apporter à ces enfants (Toullec Théry, 2023). Lors de notre entretien (ENT23, Vol.2, Annexe 2.1, l. 538-570), Maelle, coordonnatrice de l'ULIS, m'expose cette même difficulté de s'imposer en tant que personne-ressource. Un an plus tard, lors d'un échange informel⁶⁵, Maelle me remercie de pouvoir jouer ce rôle de personne-ressource. Elle a trouvé sa place dans le dispositif de réflexivité sur les pratiques inclusives mis en place à l'appui du « Jeu du Phénix ».

Depuis 2017⁶⁶, le CAPPÉI atteste la qualification des enseignantes spécialisées du premier et second degrés à exercer leurs fonctions auprès d'élèves présentant des besoins éducatifs particuliers. La formation dispensée en lien avec ce diplôme, prépare les enseignantes à prendre en charge les élèves en situation de handicap dans un cadre scolaire inclusif. La formation aborde une série de compétences et de savoir-faire autour de trois axes d'intervention : premièrement, exercer dans un contexte professionnel spécifique d'éducation inclusive ; deuxièmement, exercer une fonction d'expert de l'analyse des besoins éducatifs particuliers et des réponses à construire ; troisièmement, exercer une fonction de personne-ressource pour l'éducation inclusive. Cette dernière mission⁶⁷ est explicitement mentionnée dans les maquettes de formation et les épreuves du CAPPÉI où elle s'organise autour de plusieurs modules et dans différents contextes lui conférant un caractère polysémique. En effet, la personne-ressource se situe à l'intersection de la chargée de mission de l'école inclusive et de l'enseignante référente pour l'accompagnement des élèves en situation de handicap en vertu de ses compétences de conseil, d'information, de sensibilisation auprès de ses collègues, et également d'accompagnement de l'élève, de la famille et des partenaires extérieurs (Ferré & Bedoin, 2021). Les textes législatif et réglementaire sur la fonction de personne-ressource sont également ambivalents (Benoit & Mauguin, 2020). Ces auteurs soulignent « la figure hybride de la personne-ressource » (2020, p. 103) qui accompagne ses collègues à la fois grâce à ses connaissances en psychopathologie, pour une meilleure compréhension des troubles cognitifs des enfants, et propose des pistes d'actions pédagogiques pour les élèves à besoins éducatifs particuliers. *In fine*, la figure de la personne-ressource, inscrite dans une approche médicale tout

⁶⁵ Se référer à mon journal ethnographique, entrée du 07 octobre 2024.

⁶⁶ En vertu du Décret n° 2020-1634 du 21 décembre 2020 modifiant le décret n° 2017-169 du 10 février 2017 relatif au certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive et à la formation professionnelle spécialisée. NOR : MENE2030958D. JORF n°0310 du 23 décembre 2020. <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000042713347/>

⁶⁷ Selon le référentiel des compétences caractéristiques d'un enseignant spécialisé (Annexe 1, circulaire n°2017-026 du 14 février 2017)

en faisant la promotion « des enjeux éthiques et sociétaux de l'école inclusive », se veut ambiguë. À ce flou législatif, s'ajoute la difficulté que cette mission s'inscrit dans une transmission horizontale (Mercier & Lefer-Sauvage, 2022). Alicia, enseignante spécialisée en DAME, souligne cette question du mode de transmission et l'associe au fait de devoir faire changer les mentalités de ses collègues. Cela lui semble d'autant plus difficile qu'elle n'a pas le statut de formatrice. Elle note que la conseillère pédagogique, ou la formatrice, se situe dans une sorte de hiérarchie, du haut vers le bas, alors qu'elle-même se situe davantage sur un plan horizontal avec ses collègues. Comme elle l'exprime bien, c'est qu'« au départ, [elle] était aussi [une] enseignante de l'ordinaire et [qu'elle] doit conseiller les collègues avec pour seule légitimité, [celle] d'avoir une formation supplémentaire, donc c'est spécial » (ENT15, Vol. 2, Annexe 1.15, l. 140-142). À cette problématique de légitimité, Alicia ajoute son jeune âge, 30 ans, ce qui ne facilite pas son approche, car elle doit leur prouver qu'elle a pu acquérir des compétences nouvelles grâce à sa formation CAPPÉI.

Lors de nos échanges informels, Maelle souligne également sa difficulté de compréhension des textes réglementaires en me précisant qu'elle ne voit pas très bien les attendus d'une personne-ressource dans le contexte de l'école inclusive malgré la formation qu'elle a reçue. Comme de nombreuses enseignantes spécialisées, elle met en avant cet écart entre la vision de l'école inclusive et la réalité du terrain. Finalement, pour ces deux enseignantes spécialisées, l'inclusion dépend essentiellement du bon vouloir de leurs collègues auprès desquelles, elles doivent entreprendre un travail relationnel en amont pour les plus réticentes. Finalement, lorsqu'Alicia parvient à rentrer dans la classe pour réaliser de la co-intervention, elle doit opérer un travail d'explicitation de sa mission auprès de ses collègues. Beaucoup estiment que son rôle se cantonne à accompagner l'enfant en situation de handicap au même titre qu'une AESH. Or, son rôle d'accompagnement se situe au niveau de l'enseignante dans sa recherche d'adaptations pédagogiques pour l'enfant en difficulté scolaire afin de le conduire vers l'autonomie. En situation de co-intervention, l'enseignante spécialisée peut travailler en complémentarité avec l'enseignante en milieu ordinaire, afin d'apporter son expertise pour répondre aux besoins spécifiques des élèves.

2. La fonction de personne-ressource au service du « Jeu du Phénix »

La coordonnatrice ULIS de l'école a joué un rôle déterminant dans la réussite de notre dispositif en s'inscrivant dans une démarche sensible et en catalysant la réflexivité de ses collègues⁶⁸.

⁶⁸ L'Annexe 11 permet de voir comment le jeu, en tant que dispositif réflexif, a permis à la coordinatrice ULIS, d'assumer et développer pleinement sa fonction de personne-ressource auprès des enseignantes de maternelle.

Durant nos séances de jeu, cette enseignante spécialisée a également apporté un soutien constant et a prodigué des conseils avisés.

▪ **Une coordinatrice ULIS inscrite dans une démarche sensible**

À partir des troubles comportementaux des enfants décrits par les enseignantes, la coordonnatrice ULIS cherche à comprendre les difficultés scolaires des élèves, au-delà de leurs difficultés psychiques, le but étant de savoir comment aider l'élève. S'appuyant sur les symptômes évoqués, l'enseignante spécialisée peut identifier les potentiels cadres pathologiques ainsi que certaines spécificités de l'environnement familial. Mais Maelle adopte aussi une posture phénoménologique, propre à *l'épochè*, pour appréhender comment l'élève perçoit et vit son environnement scolaire. Convaincue de l'intérêt de la Conception Universelle des Apprentissages (CUA), la coordonnatrice souhaite en développer les principes au sein de l'école. Selon elle, introduire des outils fondés sur la CUA constituerait un premier pas pour sensibiliser les enseignantes, aux besoins éducatifs particuliers des élèves et à l'importance d'adapter leurs pratiques pédagogiques. Pour mener à bien ce travail de sensibilisation, et assumer pleinement son travail de personne-ressource, Maelle a besoin que sa démarche soit légitimée institutionnellement, notamment à travers des temps d'échange formalisés — ce que permet précisément notre dispositif. Cette recherche doctorale lui a accordé un cadre d'action qu'elle a su investir avec justesse.

▪ **Une coordinatrice ULIS qui catalyse la réflexivité de ses collègues**

Dès notre première séance de jeu, un consensus s'est établi : les enseignantes de maternelle revêtent à tour à tour de rôle le statut de joueuses et d'interprètes, tandis que Maelle intervient en tant que personne-ressource. Grâce à son expertise, elle est capable d'analyser les situations partagées et d'en proposer une lecture critique. Forte de son expérience de terrain, elle indique avoir affûté son regard « à force de voir des situations, et puis aussi de les avoir décortiquées » (ENT42, Vol. 2, Annexe 2.20, l. 232-233). Cette fonction d'experte, elle la met à profit durant nos séances de jeu en s'inscrivant dans une posture détachée de la situation analysée, sans « être dans l'émotion » (ENT42, Vol.2, Annexe 2.20, l. 252). Durant sa formation CAPPÉI, Maelle a appris à s'auto-analyser. Durant les séances de jeu, ce travail déjà opéré sur elle-même, lui permet de poser des questions adaptées avec le même objectif d'auto-analyse à l'égard de ses collègues. En examinant leurs émotions à partir des situations de travail vécues, Maelle les conduit à se questionner sur leurs propres ressentis en lien avec leurs pratiques professionnelles. À partir de ce vécu professionnel en classe exprimé par les enseignantes, la coordonnatrice ULIS met en évidence les difficultés rencontrées par ses collègues et leur en fait prendre

conscience. Par ses questionnements, elle les invite à prendre conscience des effets que peuvent produire chez elles certains comportements perturbateurs ou difficultés d'apprentissages des élèves. Neuf mois après le début de l'expérimentation, Maelle observe des effets positifs sur la prise en charge des élèves de maternelle : « mais là, je trouve quand même depuis l'an dernier, avec le jeu, elles ont vraiment, ça a changé. Je trouve qu'il y a une meilleure prise en charge des élèves » (PRAT1, Vol. 2, Annexe 3.1, l. 444-446). Elle constate une sollicitation plus rapide des professionnelles de santé, d'éducation ainsi qu'une anticipation dans la rédaction du Guide d'évaluation des besoins de compensation en matière de scolarisation (GÉVA-sco à destination) de la MDA. Indépendamment du cadre de la recherche-action, Maelle estime que les enseignantes la considèrent désormais comme une interlocutrice bien plus légitime qu'à son arrivée dans l'école en 2019. Elle note aussi que les échanges initiés par le jeu sont plus approfondis que ceux menés durant les temps informels (durant la pause déjeuner ou la récréation). Les enseignantes pourraient avoir le sentiment de tout se dire, mais ce n'est pas le cas. Pour Julia, cette différence s'explique par le fait qu'avec « Le Jeu du Phénix », elles se voient contraintes de parler d'elles-mêmes (PRAT1, Vol. 2, Annexe 3.1, l. 720-726) et plus uniquement de leurs élèves.

- **Une coordinatrice ULIS qui préserve ses collègues des environnements familial et institutionnel**

Maelle connaît bien les situations familiales des élèves, qu'ils soient inscrits ou non dans le dispositif ULIS. Elle joue un rôle essentiel dans l'accompagnement des élèves en situation de handicap et dans l'articulation entre les différents actrices — familles, enseignantes, partenaires institutionnelles. Ainsi, lors de notre première séance de jeu (PRAT1, Vol.2, Annexe 3.1, l. 350-353), j'apprends que l'orientation scolaire d'un élève de GS a été compliquée. La directrice d'école avait anticipé la décision de la MDA en indiquant aux familles que l'élève serait scolarisé en ULIS pour la prochaine rentrée scolaire, or la MDA a notifié une scolarisation en ITEP. Cette discordance entre les attentes de la famille — confortées par la directrice d'école — et la notification finale par l'institution, a déstabilisé la famille qui a refusé cette proposition. Finalement, l'enfant a été scolarisé en CP par défaut, faute d'accord des parents d'une scolarisation en ITEP et d'une place en ULIS. Durant nos séances de jeu, face à ce type de situation, Maelle s'attache à déculpabiliser les professeures des écoles des décisions prises par les instances institutionnelles telles que la Commission Départementale d'Orientation vers les Enseignements Adaptés (CDOEA). Grâce à sa connaissance fine des fonctionnements institutionnels, elle est en mesure de conseiller les professeures des écoles et de relativiser des situations éducatives. Elle leur rappelle qu'il est légitime de ne pas tout maîtriser et de savoir

accepter de se tromper. Maelle les encourage également à solliciter des partenaires extérieures pour la réalisation de bilans pouvant étayer les besoins des élèves. En parallèle, elle les incite à maintenir leurs efforts d'inclusion, même en l'absence de réponses immédiates, car le temps du soin n'est pas celui du pédagogique. Elle les aide à se recentrer sur leur rôle pédagogique, distinct de celui des professionnelles de santé ou du travail social, et à fixer des objectifs réalistes pour préserver leur engagement.

III. En favorisant l'articulation entre besoins éducatifs particuliers avec le besoin éducatif collectif

L'expression *special educational needs* apparaît en Angleterre dans les années 1960 pour désigner des enfants rencontrant des difficultés scolaires ou relationnelles. Cette notion est reprise dans le rapport *Warnock* en 1978⁶⁹, remis au Parlement britannique, qui traite de la scolarisation des élèves en situation de handicap. Ce rapport contribue à poser les bases du concept de Besoins Éducatifs Particuliers (BEP), utilisé aujourd'hui pour qualifier l'ensemble des élèves dont l'éducation nécessite des aménagements (Woollven, 2021). En France, cette notion émerge plus récemment avec la loi du 26 juillet 2019,⁷⁰ qui renforce les principes de l'école inclusive. Cette loi marque un tournant sémantique en remplaçant, dans l'article 46, modifiant l'article L. 721-2 du Code de l'Éducation, l'expression « élèves handicapés » par « élèves à besoins éducatifs particuliers, dont les élèves handicapés ». Selon la Direction Générale de l'Enseignement Supérieur et Scolaire⁷¹ (DGESCO), cette catégorie inclut :

- Les élèves en situation de handicap,
- Les enfants en difficulté scolaire grave et durable,
- Les enfants en situation familiale ou sociale difficile,
- Les enfants intellectuellement précoces,
- Les enfants allophones nouvellement arrivés en France,
- Les enfants malades, les enfants issus des familles itinérantes ou de voyageurs,
- Les enfants mineurs en milieu carcéral.

Depuis cette évolution législative, la notion d'Élèves à Besoins Éducatifs Particuliers (EBEP) s'est généralisée dans les textes de formation (notamment ceux de l'INSPE) ainsi que dans les

⁶⁹ Le rapport Warnock a été rédigé par une commission d'enquête mise en place par Margaret Thatcher, secrétaire d'État à l'éducation, en 1973 au Royaume Uni. A la tête de cette commission, Mary Warnock, philosophe spécialiste de l'éthique et de l'éducation.

⁷⁰ Loi n°2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance, 2019.

⁷¹ Les actes de l'université d'automne de la DGESCO à Vichy en 2003.

URL : http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/publications/xyzep/boussole/boussole/2006-2007/boussole_27_pro.pdf consulté le 22 juillet 2025.

discours des professionnels de l'Éducation nationale. En parallèle, il convient de distinguer le besoin collectif, qui renvoie aux besoins communs à l'ensemble des élèves de la classe. On parle alors du « groupe classe », considéré comme relativement homogène en termes d'objectifs pédagogiques. L'enseignement dispensé est le même pour l'ensemble des élèves appartenant à ce groupe classe. Mais comment permettre d'articuler les besoins individuels spécifiques avec ceux du collectif ?

1. L'articulation de ces différents besoins, un défi au quotidien.

Pour la coordonnatrice ULIS, l'articulation pédagogique entre les besoins spécifiques et les besoins du collectif nécessite, en premier lieu, l'intégration des règles, l'adoption d'une posture d'élève par l'enfant. Pour que les apprentissages puissent se réaliser, l'enfant doit être en mesure de discipliner son corps. Par contre, pour les enseignantes de maternelle, il s'agit davantage que les enfants soient capables de « vivre ensemble », c'est-à-dire savoir travailler avec leurs camarades dans de petits ateliers ou lors des regroupements. Quoiqu'il en soit, ces deux visions posent la question de la nécessité d'une organisation pédagogique qui permette une articulation entre ces différents besoins. Dans cette perspective, les difficultés scolaires de l'élève sont évaluées selon le niveau de la classe qui constitue la référence. À partir de ce constant, l'enseignante adapte son approche pédagogique aux besoins spécifiques de l'élève, par exemple, en lui laissant davantage de temps pour réaliser les exercices. Cependant, les troubles du comportement de l'enfant peuvent impacter le fonctionnement de la classe, et leur gestion peut s'avérer difficile lorsqu'un élève n'intègre pas les règles de vie de classe et vit les activités pédagogiques comme s'il était seul au monde. Julia nous donne l'exemple d'Élina qui, en séance de langage, raconte ce qu'elle a fait la veille avec ses parents, ou encore Matéo qui s'épuise rapidement et gêne les autres élèves par son agitation. En conséquence, répondre aux besoins individuels tout en satisfaisant les besoins du collectif, exige que les enfants, qui ne sont pas en difficulté, soient suffisamment autonomes pour que l'enseignante puisse se consacrer plus particulièrement à l'enfant présentant des besoins spécifiques. Malgré tout, l'objectif reste aussi que cet élève devienne à son tour autonome, afin qu'il n'accapare pas continuellement l'enseignante, qui doit aussi se consacrer aux autres enfants de la classe. Cet équilibre s'avère complexe. Il se rompt, selon la coordonnatrice ULIS, lorsque les professeurs des écoles deviennent la béquille de l'enfant, c'est-à-dire répondent systématiquement à aux demandes d'attention et deviennent un soutien constant dans la réalisation du travail demandé. Les professeurs des écoles de maternelle expriment ce danger de privilégier la gestion de l'enfant en difficulté au détriment des autres élèves de la classe, ce qui peut aller jusqu'à laisser le groupe

classe en suspend durant une activité. L'élève qui présente un comportement atypique peut impacter fortement la gestion de la classe et la continuité de l'enseignement dispensé par la professeure des écoles. Finalement, c'est une gestion de la classe à deux vitesses qui s'opère, car l'enfant présentant des troubles du comportement et des apprentissages se trouve en décalage par rapport à ses camarades. Pour autant, l'objectif reste le même pour tous, savoir « vivre ensemble ». L'enfant présentant des besoins éducatifs particuliers doit savoir intégrer le groupe et suivre le mouvement des élèves, même si cela peut s'avérer difficile. Là aussi, l'équilibre est difficile, car il ne s'agit pas de décourager l'enfant de l'école en lui imposant des travaux en commun avec ses camarades, attitude qu'il n'est pas en mesure d'adopter, sous prétexte qu'il doit suivre les mêmes enseignements que sa classe de référence.

Le « Vivre ensemble » implique aussi une explication des difficultés rencontrées par l'enfant aux autres élèves qui n'appréhendent pas toujours bien ce décalage. Devant un enfant qui réalisera des activités d'une classe d'âge inférieure, les enfants peuvent être étonnés. Comme l'explique Katrina, le groupe classe peut émettre des réflexions du style : « c'est un bébé, elle n'est pas capable, elle va avec les petits » (PRAT6, Vol. 2, Annexe 3.6, l. 331-332). Une information et une éducation des enfants sur la différence doit être réalisée par l'équipe pédagogique, à l'image de Martine, ATSEM, qui précise aux enfants : « oui, en fait c'est ça, dès que Matéo entre, les enfants c'est “ Matéo est là, Matéo est parti ” ». Il va falloir qu'ils intègrent que c'est aussi un élève (PRAT4, Vol. 2, Annexe 3.4, l. 452-454). Ou encore Julia : « mais vous savez Matéo, il est différent, il n'a pas la même façon de voir les choses, comme tous les enfants. Il va falloir qu'on arrive à lui montrer comment on fait. Mais il faut aussi accepter qu'il y a des choses qu'il n'acceptera pas » (PRAT4, Vol. 2, Annexe 3.4, l. 183-187).

Au-delà, de l'organisation des apprentissages, se pose aussi la question des interactions sociales entre les enfants. La difficulté d'interaction des élèves présentant des troubles du comportement avec les autres enfants de la classe, constitue un défi pour la gestion de la classe. C'est le cas, par exemple, lors des regroupements lorsque Matéo reste au centre du cercle à jouer, ou encore le cas d'Anaïs qui fait des bruits avec sa bouche. L'intégration dans le groupe d'élèves est également plus difficile lorsque l'enfant n'a pas le langage et n'arrive pas à se faire comprendre des autres. Cela crée des tensions avec un enfant incompris qui peut se mettre à crier pour exprimer ce qui ne va pas pour lui. Les interactions sociales se trouvent alors limitées.

2. Accompagner les professionnelles dans cette action à l'appui du jeu

Lors de mes observations en classe, je constate que des enfants expriment des besoins spécifiques, à l'image de Diégo, qui manifeste par son comportement un besoin de sécurité affective :

À la sortie de la classe de Julia, Matthieu refuse de prendre la main d'une petite fille. La maîtresse se met fortement en colère en lui demandant de quel droit il refuse de prendre la main de cette enfant. Elle lui précise que « c'est maîtresse qui décide et non l'enfant ». Puis, je repars dans le couloir et me dirige vers la classe de Katrina. Diégo refuse de rester assis sur le banc en attendant de se rendre au périscolaire. Je tente de l'emmener en classe, mais il refuse. Katrina dit à Diégo : « tu ne connais pas bien Barbara, donc suit Amélia [l'apprentie CAP Petite enfance] », ce qu'il fait. Je rentre à mon tour dans la classe où Fatima raconte une histoire aux enfants. Katrina emmène ensuite les élèves qui doivent retrouver leurs parents. Fatima emmène les enfants qui vont en périscolaire. Je la suis et voit dans mon dos Amélia qui tient par la main Noa et Diégo. Nous nous rendons en salle de périscolaire tous ensemble.

Extrait de mon journal ethnographique.
Mardi 1^{er} octobre 2024.

Ou encore :

Peu de temps avant, j'ai installé Diégo avec Valéria à une même table afin qu'ils jouent au sable. Je demande à Valéria si Diégo est son ami. Elle me répond que c'est son amoureux. Amélia [l'ATSEM] m'indique qu'ils sont très liés, que les mamans se connaissent à l'extérieur. Durant la matinée, Amélia demandera systématiquement à Diégo de prendre la main de Valéria pour se mettre en rang avec les autres élèves et se rendre aux toilettes. Les casiers de Diégo et de Valéria sont côte à côte dans le couloir. Ils réalisent leur activité généralement à la même table.

Extrait de mon journal ethnographique.
Le lundi 07 octobre 2024.

Je retiens aussi l'exemple de Lindsay qui exprime selon moi un besoin d'appartenance et d'affection :

Dans l'atelier dirigé par Maude, je retrouve Lindsay. Elle a plus de difficultés que les autres élèves à réaliser la carte du père Noël qui sort de sa cheminée. Je dois l'aider. À la fin de l'atelier, elle me prend la main et ne veut plus que je la quitte. En fin de journée, durant le regroupement pour le calendrier de l'avent, et la chanson, Lindsay s'assoit à côté de moi, et me tiendra la main puis le bras jusqu'à la fin. Au moment de partir, Lindsay veut monter sur mes genoux, ce que je refuse.

Extrait de mon journal ethnographique.
Le mardi 12 novembre 2024.

Durant nos séances de jeu, la question de l'articulation entre ces besoins éducatifs particuliers et les besoins du groupe classe s'impose comme un enjeu central. Pour aborder cette problématique complexe avec les professeures des écoles, j'organise mon approche méthodologique selon deux temps. En premier lieu, je cherche à appréhender systématiquement durant l'analyse des situations éducatives la nature des besoins individuels des élèves, qu'ils soient spécifiques ou non. A cet effet, mes questions durant les séances sont orientées sur ce point. Ainsi, je cherche à amener les enseignantes à distinguer clairement les besoins éducatifs particuliers des besoins collectifs des élèves dans leurs classes. En second lieu, suite à ce travail de sensibilisation entre besoins individuels et besoins collectifs, je profite spécifiquement d'une

séance (ENT10) pour les questionner sur les modalités d'articulation entre ces deux niveaux de besoins, afin qu'elles affinent leurs stratégies pédagogiques inclusives.

Conclusion chapitre 1 : De la psychologisation des élèves à la réflexivité professionnelle, entre besoins individuels et besoin collectif : évolution des pratiques professionnelles pour l'inclusion en maternelle.

En conclusion, je constate une psychologisation des élèves par les enseignantes lors de mes échanges informels avec elles et durant les séances de jeu. Cette tendance à psychologiser les difficultés et les troubles du comportement des élèves révèle une dynamique complexe, à la croisée de leur formation, de leurs contraintes professionnelles et de leur volonté de bien faire. Cette psychologisation, si elle peut parfois conduire à des interprétations hâtives ou à des attentes, répond également à une nécessité pragmatique : comprendre l'élève au-delà de ses compétences scolaires afin d'adapter leur enseignement. L'accompagnement de la coordonnatrice du dispositif ULIS — en tant que personne-ressource — a été extrêmement significatif durant nos séances de jeu. Elle a favorisé une évolution dans les représentations professionnelles. Les enseignantes ne se limitent plus à poser des diagnostics, mais appréhendent progressivement comment articuler les besoins singuliers des élèves avec les exigences du groupe classe. Ce cheminement témoigne de la capacité des enseignantes à repenser leur posture et pratiques professionnelles. Ainsi, la fonction de personne-ressource exercée par la coordonnatrice ULIS s'inscrit dans un cadre à la fois législatif, politique et pédagogique, mais dont la mise en œuvre concrète sur le terrain révèle des tensions, des flous législatifs et des ajustements permanents. D'un rôle prescrit centré sur le soutien aux enseignantes dans l'inclusion scolaire des élèves à besoins éducatifs particuliers, la personne-ressource devient, dans la réalité, une figure hybride : à la croisée du conseil, de la médiation et de l'expertise.

Notre dispositif a permis de légitimer sa place auprès de l'équipe pédagogique. C'est une fonction qu'elle a pleinement investie. Elle a su conjuguer posture sensible, réflexivité et a su partager sa connaissance fine des environnements familiaux et institutionnels. En apportant un soutien constant à ses collègues, en facilitant la mise à distance émotionnelle nécessaire, elle a su les accompagner dans leurs pratiques inclusives. Son rôle, pleinement reconnu, devient un levier essentiel pour mieux accueillir ces enfants présentant des besoins spécifiques. D'ailleurs, l'articulation entre les besoins éducatifs particuliers et les besoins du collectif constitue un enjeu. Elle repose sur la compréhension des besoins des élèves, qu'ils soient d'ordre physiologique, affectif, cognitif ou social. Reconnaître ces besoins dans leur individualité, sans pour autant négliger le groupe classe, invite à repenser l'organisation des apprentissages et les

postures professionnelles. Cette articulation appelle à une évolution des représentations chez les élèves eux-mêmes, afin que la différence soit non seulement acceptée, mais aussi comprise.

Chapitre 2 - Les métamorphoses éducatives

Inscrite dans une logique de bricolage, l'auto-évaluation des actions pédagogiques issues de nos séances de jeu, a été construite en collaboration avec la coordonnatrice ULIS, en mobilisant ses connaissances, celles de la chercheuse, ainsi que nos lectures croisées. L'analyse de ces grilles d'auto-évaluation met en lumière plusieurs transformations chez les enseignantes les élèves et la chercheuse elle-même. Ces évolutions, parfois subtiles, mais significatives, témoignent d'un pas de côté et révèlent pour autant de véritables métamorphoses éducatives.

I. La métamorphose éducative des enseignantes

Cette métamorphose éducative se réalise au-delà de leur désir professionnel, dans leur relation pédagogique avec leurs élèves et dans leur rapport avec l'institution et les familles.

1. Au-delà d'une tension entre désir des enseignantes et besoins des élèves

Durant mes observations, mes entretiens et les séances de jeu, j'ai eu cette intuition du désir des enseignantes de faire entrer l'élève dans les apprentissages, et qui pourrait se manifester au détriment d'une écoute profonde des besoins de l'élève. Cette première intuition a laissé place au constat qu'il n'y a finalement pas la primauté de ce désir sur les besoins, mais une tension voire un entrelacement. Au fil des séances de jeu, le discours des enseignantes laisse transparaître que ce désir s'ancre dans une attente précise : l'acquisition d'un « Devenir élève » tel qu'il est défini par la norme scolaire. Cette tension entre désir et norme émerge. Pour Charlot (2020), l'éducation est toujours un espace de médiation entre le désir d'apprendre et la norme scolaire. L'éducation devient un espace de médiation dans la mesure où l'enseignante articule le programme scolaire selon le parcours des élèves tout en étant inscrite dans ce cadre normatif au point que la norme peut, selon Charlot (2020), écraser le désir. Est-ce que le désir des enseignantes se trouve écrasé par l'injonction d'un « Devenir élève » ? Elles attendent prioritairement que leurs élèves deviennent autonomes, qu'ils sachent travailler avec les autres élèves lors des activités pédagogiques, qu'ils nouent des relations sociales avec leurs pairs, bref qu'ils s'intègrent au collectif. Je pense pouvoir poser le constat que les programmes, les injonctions détruisent leur désir dans la mesure où elles n'identifient même plus l'origine de leur désir qui est une demande de reconnaissance professionnelle de leur action auprès de ces enfants en situation de handicap. Quoiqu'il en soit ce désir de conformité peut parfois occulter la reconnaissance des difficultés développementales et scolaires de l'enfant, comme dans le cas d'Élina. Toujours attentive et adoptant une posture scolaire attendue, les difficultés de cette élève ont été reléguées au second plan. Ce n'est qu'en fin de premier semestre de scolarisation

en classe de GS, que Julia, son enseignante, prend conscience d'un possible échec scolaire. Ainsi, le désir de l'enseignante n'est jamais neutre. Il se structure en fonction des attendus institutionnels. Ce désir peut alors fonctionner comme un moteur de conversion, c'est-à-dire amener l'enfant à « Devenir élève » en se conformant aux exigences institutionnelles. La conversion, ici, peut être entendue comme un processus par lequel le sujet est amené à adhérer à une vérité qui lui est extérieure, celle de devoir « Devenir élève » pour pouvoir apprendre, et modifier ses conduites pour correspondre à une attitude dictée par l'institution. Or, ce processus de conversion s'oppose à l'idéal d'une métamorphose éducative. Avec la métamorphose éducative, processus inachevable de soi, il s'agit d'échapper aux assignations imposées par l'institution. La métamorphose éducative ne consiste pas à occuper une place prédéfinie, mais bien à s'en émanciper, à se constituer autrement, en dehors des formes normées d'existence scolaire.

Lors de nos trois premières séances de jeu exploratoires, l'attitude des enseignantes oscille entre ces deux pôles, celui de la conversion et celui de la métamorphose éducative. Le désir de Julia de ne pas « cataloguer » Élina en tant qu'élève présentant des problématiques d'ordre cognitives (PRAT1, Vol. 2, Annexe 3.1, l. 255-265), témoigne une forme de résistance à la psychologisation de l'élève. Pourtant cela agit aussi comme un frein à l'objectivation de ses besoins réels. Julia exprime explicitement le fait qu'elle n'a pas demandé de bilan, et qu'elle a mis du temps à se dire qu'il fallait enclencher quelque chose de plus médical, au-delà de la psychomotricité qui, selon elle, aurait pu tout régler. Parce qu'Élina a adopté une attitude conforme aux attentes scolaires, elle a échappé temporairement au déclenchement d'une aide spécialisée pourtant nécessaire. Ici, le « Devenir élève » fonctionne comme un filtre rendant moins visibles les besoins singuliers de l'enfant. Cette tension entre normes et besoins se retrouve également chez Katrina lorsqu'elle affirme à propos d'une élève : « Je ne peux pas m'occuper [d'elle] tout le temps, [elle] doit le faire toute seule » (PRAT2, Vol. 2, Annexe 3.2, l. 50-51), ou encore « ce n'est pas non plus l'aider que d'être tout le temps avec elle, parce qu'il faut qu'elle prenne aussi de l'autonomie. » (PRAT2, Vol.2, Annexe 3.2, l. 120-122). L'autonomie de l'élève — une des dispositions du « Devenir élève » — semble primer sur la reconnaissance fine de ses besoins spécifiques. Le cadre scolaire est pensé d'abord dans ses exigences de fonctionnement, et non à partir d'une analyse adaptée du développement de l'enfant. Derrière ces discours se joue aussi la différence entre envie et désir. Si l'envie se rattache à un souhait immédiat, le désir engage une dimension plus profonde souvent inconsciente, liée à l'histoire personnelle, aux valeurs professionnelles et aux représentations

des enseignantes. Lorsque Julia dit : « j'ai vraiment envie de me dire que cette petite fille, elle va y arriver » (PRAT1, Vol. 2, Annexe 3.1, l. 752-753), il ne s'agit pas seulement d'un espoir, c'est un désir de reconnaissance de son rôle d'enseignante, une foi dans le système, comme l'exprime Maelle : « on a envie que le système marche » (PRAT1, Vol. 2, Annexe 3.1, l. 790).

Le désir des enseignantes se trouve finalement pris dans un espace de tension, entre les prescriptions institutionnelles et leur volonté de répondre aux besoins singuliers des élèves. Ce contexte contraint les conduits parfois à opérer un déplacement normatif, issu d'une négociation entre les exigences officielles et leur propre engagement professionnel. Ainsi, Maude déclare : « on est toujours attaché à nos programmes, à nos objectifs » (PRAT7, Vol. 2, Annexe 3.7, l. 379-380) tout en proposant à ses collègues de s'en détacher temporairement : « si l'enjeu est de les remettre [les élèves] en posture d'élève [...] on s'en fiche [des programmes] parce que là il y a quand même un enjeu » (PRAT7, Vol. 2, Annexe 3.7, l. 380-382). Elle quitte alors une norme (le respect des programmes) pour en privilégier une autre (restaurer une posture d'élève) dans une logique d'ajustement plus que de simple application des directives. Ce déplacement semble répondre à un désir professionnel de voir ces enfants retrouver une place dans l'école qui permette les apprentissages. Mais si le curseur est entre le désir de reconnaissance professionnelle et le respect de la norme, qu'en est-il de l'expérience de l'enfant ? Comment répondre aux besoins singuliers de l'enfant ? Comment entendre sa voix, son vécu en classe, son rythme biologique ou encore son développement affectif ? Comment interpréter les difficultés scolaires d'après ce qu'en disent les enseignantes. Katrina décrit : « c'est ça, mais en fin de compte, je ne sais pas, en fait si, oui, tu demandes de coller des étiquettes, elle va te coller les étiquettes, mais elle va te les mettre n'importe comment (PRAT2, Vol. 2, Annexe 3.2, l. 26.28). Ou encore : « oui, elle va faire, et puis c'est bon, et "maintenant je peux faire de la pâte à modeler", "je peux faire de la peinture". Elle fait des choses qu'elle a envie de faire » (PRAT1, Vol. 2, Annexe 3.1, l. 33-35). Ces comportements peuvent parfois être interprétés comme des refus de se plier aux consignes ou une absence de gestion de la frustration, alors qu'ils peuvent exprimer un rapport à l'environnement de la classe et à l'apprentissage qui demande à être reconnu autrement. Et pourtant Katrina en a conscience : « je ne peux pas demander la même chose de toute façon » (PRAT2, Vol. 2, Annexe 3.2, l. 398). Mais cette reconnaissance est d'autant plus difficile quand elle se heurte aux choix institutionnels. Il peut y avoir un écart entre ce que les enseignantes désirent pour les enfants et les attentes de l'institution. Cela se pose aussi en termes de soins, d'orientation, avec un écart entre ce que les professionnels de santé ou l'institution décident et ce que les professeures des

écoles souhaiteraient. Julia en témoigne ainsi : « ben en fait ça a été refusé. Les deux demandes de maintien que j’aie faites l’année dernière pour des élèves, tu vois, pour qui je savais qu’il y avait un trouble soit psychologique, soit cognitif » (PRAT1, Vol. 2, Annexe 3.1, l. 353-356). Or, la métamorphose éducative suppose que l’élève se construit, apprend à partir de ses propres expériences, qu’il échappe à une identité fixée et figée par l’institution à travers le « Devenir élève ». La métamorphose éducative vise à une émancipation où le sujet s’approprie son histoire, se forme à partir de celle-ci, de son expérience pour accéder à l’autonomie. Lors des séances de jeu qui suivent, j’observe des signes de métamorphose éducative dans leur relation pédagogique avec les élèves et dans leurs rapports avec l’institution et les familles.

2. Dans leur relation pédagogique avec les élèves

Je retrouve ces signes d’une métamorphose éducative lors de l’analyse des grilles d’auto-évaluation. J’y constate des écarts à la norme à travers la reconfiguration de l’espace scolaire, des temps pédagogiques et de leur posture professionnelle.

▪ Repenser l’espace de la classe

La question de l’organisation spatiale de la classe est un levier important. Pour Matéo, enfant porteur du trouble du spectre de l’autisme, et donc sensible aux stimulations sensorielles, nécessitant des temps d’isolement, Julia a repensé les aménagements de sa salle de classe avec l’appui de la coordonnatrice du dispositif ULIS. Ainsi, l’emplacement du tipi, coin refuge pour les élèves, placé à l’entrée de la classe – lieu de passage et de bruit – a été déplacé dans un endroit plus calme. La classe a également été épurée en termes d’affichages, de mobiliers et de jeux et l’éclairage réduit, afin de créer une ambiance apaisante et contenant. Ces réaménagements de l’espace témoignent d’un changement de regard sur l’impact de l’environnement physique et la prise en compte des besoins physiologiques de l’enfant pour lui permettre d’être disponible pour les apprentissages.

▪ Adapter le temps scolaire

L’intégration progressive de Matéo en classe a été pensée selon un emploi du temps souple en concertation avec la coordinatrice ULIS. Ce découpage temporel, négocié en amont avec les parents, a permis une scolarisation progressive, respectueuse de ses besoins. À la rentrée, Matéo a été scolarisé sur trois matinées par semaine, puis deux après-midis supplémentaires avant d’envisager une scolarisation à temps complet. Ici, Julia accepte de penser autrement l’emploi du temps de cet élève comme un cadre qu’il convient d’assouplir compte tenu de sa fatigabilité et de ses difficultés d’attention. Il s’agit d’adapter ce cadre en fonction de son évolution, de ses

capacités d'endurance scolaire, et de ses interactions sociales. L'emploi du temps devient alors un levier d'ajustement au service de l'inclusion scolaire de Matéo.

- **Clarifier et ajuster les règles**

Face à Lior qui fuit la classe et qui refuse d'assister aux regroupements, Katrina cherche d'abord à contenir son agitation en le gardant près d'elle, voire sur ses genoux, et n'hésite pas à se fâcher. Finalement, Katrina comprend que l'agitation de Lior et son refus de suivre les règles de la classe tiennent aussi à son éducation et à une incompréhension de la langue française. Cette prise de conscience la conduit à adapter ses attentes à son égard. Quant à Matéo, Julia instaure une progressivité dans l'apprentissage de la frustration, en travaillant l'acceptation du « non ». Elle prend également appui sur des mises en relation duelles avec d'autres enfants pour favoriser le « Vivre ensemble » et introduit progressivement des temps de travail collectifs de courte durée. Dans ces deux situations éducatives, les enseignantes parviennent à donner du sens à ces comportements atypiques de leurs élèves. Elles adaptent leur posture pédagogique en conséquence.

- **Accompagner la socialisation de l'enfant**

La socialisation des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers se pose pour les professeures des écoles, dès la première année de scolarisation en maternelle. Ces enseignantes sont aussi soucieuses de l'image de ces enfants au sein du groupe. Julia, par exemple, s'inquiète de l'impact du comportement de Matéo (fuite de la classe, cris, jets d'objets ou vol de nourriture) sur le climat de la classe et recherche le bien-être de Matéo et la sérénité de ses camarades. Une dynamique similaire s'instaure avec Diégo. Initialement, ce dernier mordait les enfants, leur tirait les cheveux et sautait sur leur lit. Mais l'équipe l'a encouragé à réintégrer la salle de sieste : « tu as grandi », « on est fière de toi », et a instauré une organisation spatiale adaptée en plaçant son lit près des ATSEM, pour que Diégo retrouve le chemin du dortoir. En renforçant ainsi sa sécurité affective, l'équipe a permis à l'enfant de réintégrer le groupe de manière positive.

- **L'étayage attentionnel**

L'importance de la relation pédagogique dans la mobilisation de l'attention de l'élève se manifeste notamment dans l'accompagnement d'Élina. Julia a su instaurer un lien de confiance avec cette élève, qui lui a permis de s'engager plus sereinement dans les tâches scolaires. Le sentiment de sécurité entre l'enseignante et l'élève devient ainsi un prérequis à l'apprentissage. De la même façon, Katrina, face aux difficultés d'apprentissage d'Anaïs, met en place des ateliers spécifiquement adaptés. Elle lui propose des supports pédagogiques différenciés, bien

qu'inscrites dans les mêmes thématiques que le reste de la classe, mais en ajustant les niveaux de difficulté. Cela permet à l'élève de rester incluse dans la dynamique du groupe tout en bénéficiant d'un étayage personnalisé.

▪ **La différenciation pédagogique**

La différenciation pédagogique constitue aussi une clé pour permettre aux enfants présentant des difficultés scolaires de progresser malgré tout. Au départ, Julia proposait à Élina des activités ritualisées, répétées dans une logique spiralaire, afin de sécuriser ses apprentissages. Puis, elle a repris individuellement les apprentissages de base, notamment en numération. Cette révision des fondamentaux a permis à Élina d'acquérir des connaissances qu'elle n'avait pas auparavant ou d'en consolider d'autres, nécessaires pour le passage en CP l'année suivante.

Ces trajectoires montrent combien l'environnement, l'ajustement pédagogique, le soin porté à la relation et au cadre peuvent favoriser des transformations profondes, bien que parfois lentes et inégales, chez des enfants à besoins éducatifs particuliers.

3. Par rapport à l'institution et aux familles

Cette métamorphose se traduit également par une évolution de la co-éducation, qui existait déjà, mais qui s'inscrit dans une démarche bien plus compréhensive des familles au-delà de simples constats.

▪ **Vers la co-éducation**

Les enseignantes ont généralement une connaissance fine des situations familiales de leurs élèves compte tenu de rencontres régulières qu'elles ont avec elles : en premier lieu, au portail ; en second lieu, lors des réunions individuelles parents et professeures tout au long de l'année scolaire. Cette connaissance de l'environnement familial de leurs élèves leur permet d'appréhender le contexte éducatif, économique et sociale des enfants. À titre d'exemple, Katrina a connaissance du fait que les parents de Lior ne parlent pas français à la maison et que cela constitue un frein à sa compréhension des consignes en classe. Mais au-delà de cette barrière linguistique, Katrina ne parvient pas à mettre une cause sur les troubles du comportement de cet enfant. Grâce à une séance de jeu sur cette situation éducative, Katrina retire deux enseignements : premièrement, elle doit se montrer patiente, car Lior est scolarisé en TPS, il n'a que deux ans ; deuxièmement elle comprend qu'elle doit accompagner les parents de Lior dans leur parentalité. Le jeu l'a inscrite dans une logique de soutien auprès de la famille avec laquelle le travail s'enclenche et porte ses fruits. Lior est plus apaisé à l'école, plus à l'écoute de Katrina, et ne pleure plus en récréation où il arrive désormais à s'investir.

Les trajectoires de ces élèves illustrent l'évolution progressive du lien avec les familles, souvent marqué au départ par des appréhensions des parents, des non-dits, voire une forme d'évitement devant les difficultés scolaires rencontrées par leurs enfants. Ces craintes peuvent aussi se retrouver du côté des enseignantes à l'image de Julia qui exprime son appréhension à catégoriser trop hâtivement Élina à partir de ses troubles. Elle craignait de se tromper en déclarant à ses parents qu'elle relevait des enfants en situation de handicap au point de demander à la famille d'envisager une scolarisation plus adaptée. Cette prudence est tout à fait à son honneur, mais peut aussi symboliser une difficulté à assumer une posture dans laquelle elle devait clarifier la situation de cette élève auprès de ses parents. Nos séances de jeu permettent aux professeures des écoles de cheminer quant à leur relation avec les parents. Ce changement de posture est important, car il les engage dans une co-éducation avec les familles.

▪ **Coopérer avec les partenaires institutionnels**

Toutes ont opéré un basculement vers une posture plus affirmée avec les partenaires tels que la Protection Maternelle et Infantile (PMI), la MDA, la Cellule de Recueil des Informations Préoccupantes (CRIP) du Département, ou le CAMSP, c'est-à-dire une saisine plus systématique de ceux-ci. Cela témoigne d'un repositionnement où la protection de l'enfant et son parcours scolaire priment, tout en exigeant une association et une implication de la famille. La non mobilisation de ces partenaires extérieurs tenaient en partie à une méconnaissance des procédures, le sentiment que ceux-ci ne sont pas mobilisables et une frustration quant à la lenteur des procédures, le temps du soin n'étant pas celui de l'école. La coordonnatrice du dispositif ULIS étant associée à nos séances de jeu, elle a pu sensibiliser ses collègues sur les rouages institutionnels. Concrètement leurs résistances ont laissé place à des dynamiques de coopération avec ces partenaires : organisation d'un café des parents avec la PMI, déclenchement de procédures de signalement telles que les IP faites auprès du service social de la DSDEN, la collaboration avec les psychologues scolaires, les orthophonistes, ou encore la MDA.

Le cas d'Anaïs est éclairant à cet égard : d'une posture de perplexité partagée avec l'équipe à une orientation vers le dispositif ULIS, la situation de cette élève illustre un cheminement collectif de trois années de maternelles qui inclut l'école, la famille et les partenaires institutionnels pour aboutir à une scolarisation en ULIS pour le CP.

II. La métamorphose éducative des élèves

Les parcours de ces enfants racontent, chacun à leur manière, la complexité inhérente à l'entrée dans les apprentissages fondamentaux lorsque celle-ci ne s'opère pas avec la même fluidité que chez leurs pairs. Ces trajectoires individuelles révèlent combien l'accompagnement différencié des adultes et leurs choix pédagogiques adaptés peuvent engendrer une métamorphose éducative par rapport au « Devenir élève », et dans l'acquisition effective de compétences scolaires. Cependant, il convient de reconnaître que les enseignantes demeurent également confrontées à des situations d'impasse pédagogique où certains enfants peinent à progresser malgré les dispositifs d'accompagnement mis en place.

1. L'acceptation progressive de l'acquisition d'un « Devenir élève »

- Intégration progressive des règles de vie en collectivité

Lior était en grande difficulté face aux règles de la vie en collectivité. Il ne restait pas aux regroupements avec les autres, il fuyait les activités et errait dans la classe. Il faisait preuve d'agitation, d'opposition, et accaparait l'enseignante. Désormais, il est plus serein, ne fuit plus la classe et parvient aujourd'hui à rester assis lors des temps collectifs.

Auparavant, Matéo était dans la fuite et l'évitement de ses camarades. D'abord scolarisé quelques matinées, il suit aujourd'hui le rythme quotidien des autres élèves. Il ne jette plus les objets comme avant, supporte mieux la frustration, et s'ouvre davantage au langage.

Initialement, Diégo était violent envers les enfants (morsure, griffure ou encore tirer les cheveux) et les adultes (morsure). Il dormait dans la classe de Julia, car il perturbait les temps de sieste. Il sautait sur les lits des enfants, les empêchaient de dormir, et ne dormait pas lui-même. Il était agressif envers ses camarades et les adultes. Finalement, Diégo a intégré progressivement certaines règles de la vie collective et tend vers une diminution de ses comportements agressifs, même si une vigilance reste nécessaire.

- La socialisation

Lior pleurait durant la récréation et refusait tout contact avec les autres enfants. En conséquence, Katrina était contrainte de le laisser en classe sous la surveillance d'un adulte. Maintenant, il commence à les suivre, accepte de leur donner la main et est plus serein lors des moments collectifs. Même si l'intérêt pour l'Autre n'est pas encore manifeste et qu'il ne joue pas encore avec les autres élèves, il accepte de leur donner la main et de les suivre.

Diégo, encore perçu comme potentiellement agressif par les autres enfants, manifeste toutefois un désir de lien (les embrasser ou les caresser), bien que son comportement reste encore inadapté car il est brusque dans ses gestes.

- Le développement de l'autonomie

Lior a acquis des compétences concrètes en autonomie : il enlève ses chaussures et son manteau, les range, même s'il ne range pas encore les jouets en classe.

Très dépendante de l'adulte pour vérifier chaque étape de l'activité, Élina peinait à s'engager seule. Aujourd'hui, bien que toujours en manque de confiance, elle s'appuie moins systématiquement sur l'adulte lors de la réalisation des exercices en classe. D'autres signes d'évolution apparaissent : une meilleure compréhension de certaines consignes, une tenue du crayon plus assurée, une latéralisation qui progresse.

Diégo sollicite moins les adultes et parvient à mieux gérer les transitions (l'arrivée à l'école, la récréation, la cantine et la sieste). Il accepte mieux la séparation avec sa maman, accapare moins les adultes et devient plus autonome durant les ateliers en classe.

2. Par rapport à leurs compétences scolaires

- Accès progressif aux apprentissages

Lors de mes observations participantes, je vois et j'apprends par les enseignantes durant nos séances de jeu, qu'Élina comprend mieux certaines consignes, même si le besoin de répétition et le doute restent présents. Matéo progresse également. Il a bénéficié du bain langagier de la classe, ce qui a soutenu le développement de son langage. Quant à Diégo, il progresse légèrement en langage, et trouve dans les rituels des repères rassurants.

- Motricité et engagement corporel

Ce constat s'opère aussi avec Lior, autrefois errant, hyperactif, et peu stimulé en dehors de l'école, commence à se mobiliser sur des tâches motrices (peinture). Quant à Élina, elle progresse dans la tenue du crayon et la latéralisation, soulignant un travail moteur lié aux apprentissages scolaires. Enfin Matéo, qui exprimait sa frustration en jetant les objets, apprend à mieux la réguler. Il est particulièrement mobilisé dans des ateliers favorisant sa motricité fine.

Les évolutions repérées, qu'elles soient comportementales, sociales, motrices ou cognitives, témoignent de métamorphoses éducatives en cours, où chaque progrès – même ténu – ouvre la possibilité d'un « Devenir élève » plus apaisé, plus acteur, plus relié.

3. Accepter l'échec

Cependant, il faut admettre des situations d'échec à l'égard de ces enfants même si l'échec est ici à relativiser, car tous les items de nos grilles d'évaluation ne sont pas chutés dans leur intégralité. Au final, même si ces enfants n'ont pas évolué autant que les enseignantes l'auraient souhaité, ils ont malgré tout progressé à leur rythme et ont été inscrits dans un parcours de soin. On ne peut pas véritablement parler d'échec dans le cadre de l'inclusion scolaire, mais de temps de stagnations, de progrès limités ou de régressions sur certains plans. Ces situations, loin de discréditer les efforts engagés par les professeurs des écoles, invitent à une lecture nuancée des parcours scolaires de ces enfants, avec l'acceptation de temporalités qui leurs sont propres, l'essentiel étant la mobilisation de ressources éducatives, familiales et institutionnelles adaptées à leurs besoins.

▪ Du côté des enfants

Malgré des ajustements pédagogiques (changement de place dans la classe, isolement possible dans un tipi, ballon au lieu d'une chaise), les comportements d'Alexis restent marqués par l'agitation, une forme de provocation adolescente et un isolement social. Le test de passage en CE1 a échoué, car des connaissances sont présentes, mais Alexis manque de méthodologie et présente des rigidités comportementales. Au final, les progrès sur l'attention sont faibles, sa motricité questionne, et sa socialisation reste complexe.

Lior reste scolarisé partiellement (uniquement le matin), car la sieste reste difficile à l'école. Cet élève continue à jouer durant les temps de regroupement. Il n'est pas encore totalement intégré au rythme collectif.

Élina ne présente aucun changement quant à sa capacité de ne pas interrompre le groupe pour exprimer des préoccupations personnelles. Cette attitude reste perçue par son enseignante comme une transgression des règles de travail en collectif, malgré une posture qui est globalement scolaire.

Très peu de changements sont visibles chez Anaïs. Elle reste dépendante de l'adulte, peu autonome, et présente des difficultés de concentration. Ses interactions avec ses camarades sont rares, encore marquées par des petits cris ou des gestes brusques. Elle réussit certaines tâches scolaires très éloignées des attendus de sa classe de référence. Une orientation vers une classe de CP au sein du dispositif ULIS est en cours d'instruction par la MDA.

Amanda stagne dans ses apprentissages. Elle réalise difficilement des exercices de PS alors qu'elle est scolarisée en MS. Malgré des progrès évidents, sa motricité est encore fragile,

et son attention complètement flottante. Les parents restent dans le déni des difficultés scolaires de leur enfant.

Les règles de classe ont été adaptées aux capacités de Matéo incapable de s'y soumettre totalement. En conséquence, il reste la majorité du temps à l'écart du groupe. Aucune perspective d'intégration sur les temps périscolaires n'a été possible à cause du refus de la mairie. Cela renforce son isolement.

Diégo a évolué positivement, mais il manifeste encore des signes d'agressivité qui le mettent à l'écart des autres enfants qui craignent d'être malmenés. Son langage reste encore en-deçà des attendus de son âge.

▪ **Du côté des familles et des partenaires institutionnels**

L'accompagnement des familles représente pour les professeurs des écoles un travail de longue haleine. Il s'agit véritablement d'apprivoiser les parents et qu'ils développent une confiance à l'égard de l'école. Ce fut le cas pour Anaïs, où après trois ans d'accompagnement sur le niveau de la maternelle, ses parents acceptent enfin de formuler une demande de scolarisation en ULIS pour la classe de CP. Ces relations école-famille se construisent difficilement, entre peurs, résignations ou espoirs discordants. Ainsi, l'enseignante d'Amanda, face au déni de ses parents, projette de les inviter en classe afin qu'ils prennent conscience de l'écart entre l'activité scolaire de leur fille et celle de ses camarades du même âge. Ce déni quant aux difficultés scolaires de cette enfant pourrait être lié à un parcours scolaire déjà difficile pour le frère aîné d'Amanda désormais scolarisé en SEGPA. Ce soutien parental des professeurs des écoles à l'égard des parents peut aussi se retrouver à travers des propositions médicales (prendre rendez-vous chez l'orthophoniste ou le psychomotricien), mais il s'avère que des rendez-vous médicaux peuvent ne pas être honorés. C'est le cas pour les parents d'Alexis qui ne se rendront finalement pas chez le neuropsychiatre. Plus rarement, l'échec dans l'inclusion scolaire des élèves peut trouver son origine chez les partenaires institutionnels. C'est le cas pour Matéo, avec un refus des animatrices du périscolaire de le prendre en charge sur le temps de la cantine. La mairie invoque la protection de ses agents territoriaux. Aucun soutien concret n'est obtenu, malgré les relances de la directrice d'école. L'institution, ici, fait preuve d'un déficit de coopération et marque ses propres limites dans l'accueil de la diversité.

III. La métamorphose éducative de la chercheuse

Une métamorphose me concerne aussi. Elle s'est opérée tout au long de ce travail de thèse et à différents moments : lors de mon arrivée sur mon terrain de recherche, puis lors de l'adoption

d'une posture de chercheuse-bricoleuse. Il ne faut pas oublier que j'arrivais au sein de cette école, d'une part porteuse de préjugés compte tenu de la scolarisation chaotique de mon neveu, et d'autre part, j'étais inscrite dans une angoisse inimaginable de ne pas réussir à recueillir les données de terrain nécessaires à la construction de cette recherche. Finalement, cette métamorphose éducative s'est déployée sur plusieurs plans.

- S'autoriser à se dévoiler et faire confiance au groupe

J'ai quitté une posture d'experte pour entrer dans une dynamique de co-construction avec les enseignantes. Je leur ai fait confiance, tout comme elles ont su me faire confiance. Cela m'a amenée à leur partager mon travail, leur faire état de mes analyses tout au long de cette recherche. Ce partage s'est opéré durant nos séances de jeu. En exposant mes propres interrogations et zones de vulnérabilité, j'ai abandonné la figure de la chercheuse, experte, pour endosser celle de la praticienne.

- Se mettre à leur place, méditer avec elles

En écoutant leurs doutes, en méditant avec elles, en accueillant leurs récits, ma posture a évolué. J'ai dépassé le cadre de la compréhension et de l'analyse en tant que chercheuse, pour me retrouver en co-action à leurs côtés. Ce pas de côté a été possible par le fait d'adopter une posture de bricoleuse.

- S'inscrire dans le bricolage

J'ai accepté de ne plus tout maîtriser et d'accueillir la contingence tout en conciliant rigueur et inventivité. J'ai laissé la place à un outil non conventionnel — un tarot philosophique — dans un cadre universitaire souvent normé. Cela m'a conduit à reconfigurer mon rapport à la recherche. J'ai finalement développé auprès des professeures des écoles une écoute empathique à l'aide du jeu. Cela m'a permis de changer de regard en m'ajustant à leur réalité professionnelle. Cette capacité à sortir du cadre, à suspendre mes certitudes méthodologiques ou théoriques pour accueillir ce qui se présente, souligne cette métamorphose éducative dans la mesure où une désidentification s'est opérée.

- Un changement de place

De la place de chercheuse au sein d'une université, et celle de cadre administratif au sein d'une DSDEN, j'ai accepté de ne plus me conformer aux attentes institutionnelles pour assumer une épistémologie ouverte à l'improvisation, à la créativité et à l'ajustement permanent de ma posture selon les contraintes de mon terrain de recherche. C'est le premier moment clé d'une métamorphose, le fait de reconnaître que l'objet de recherche vous transforme autant que vous

cherchez à le comprendre. Je ressors de cette recherche émue des moments partagés avec les enseignantes, émue de leur évolution professionnelle et personnelle, émue d'avoir pu les accompagner auprès des enfants présentant des troubles du comportement et des apprentissages. Finalement, cette métamorphose éducative s'est opérée à travers un processus d'évolution identitaire, épistémologique et relationnelle. J'ai quitté une posture initiale marquée par des a priori à l'encontre des enseignantes, une certaine distance et une forme de contrôle dans ma méthodologie pour adopter une posture ouverte sur l'imprévu, le dévoilement de soi, l'acceptation de pouvoir se trouver transformée par cette recherche. Il ne s'agit donc pas simplement d'un changement de méthode, mais d'une métamorphose éducative qui réside dans la manière dont l'inattendu — ici, le recours à un tarot — en somme le bricolage, a impacté ma posture en m'autorisant de m'affranchir de protocoles standardisés, en quittant une place que l'institution aurait pu prévoir de moi, ou que j'ai cru que l'institution attendait de moi.

Conclusion du chapitre 2 : Le jeu comme levier de métamorphose éducative et de transformation des pratiques professionnelles.

Pour conclure, il apparaît que le désir des enseignantes que l'enfant parvienne à acquérir un « Devenir élève » se retrouve en tension avec les besoins des élèves en situation de handicap. Leur désir peut se trouver écrasé par cette prescription institutionnelle. Finalement, l'éducation devient un espace de médiation entre la norme et la volonté d'inscrire ces élèves dans un parcours scolaire réussi. En première intention, il peut y avoir ce désir des enseignantes d'une conversion de l'élève à travers l'acquisition d'une posture d'élève. « Devenir élève » serait le garant d'une entrée dans les apprentissages. Cette vérité nous éloigne d'un processus de métamorphose éducative qui se traduit par une forme d'émancipation des normes. Lors de nos séances de jeu, un pas de côté s'opère : du rôle d'enseignante qui met en œuvre les programmes, elles deviennent actrices de leur pédagogie en opérant des choix plus sensibles et adaptés aux besoins spécifiques des enfants. Pour autant, cette tension perdure, entre l'envie de bien faire, la volonté inconsciente de répondre à son désir de reconnaissance professionnelle et les programmes scolaires qu'il faut suivre parce qu'on croit aussi au système. En fait, penser l'école comme un espace de métamorphose éducative, c'est ouvrir la possibilité d'une éducation émancipatrice, capable d'accueillir les singularités des élèves. C'est aussi reconnaître que l'enjeu ne se situe pas seulement dans le respect des normes, mais dans sa capacité à réinventer les conditions d'apprentissages. En définitive, le jeu opère ainsi comme une *praxis*. Il transforme les normes, il permet de remettre en jeu les représentations, d'ouvrir le dialogue avec les familles, de créer du lien avec des institutions. La métamorphose éducative se traduit par une transformation des élèves, les enseignantes et la chercheuse en les amenant à repenser leurs postures, leurs attentes et leurs outils.

Conclusion de la quatrième partie : Entre normes institutionnelles et singularités des élèves : évolution des pratiques professionnelles et métamorphose éducative.

Cette quatrième partie met en lumière les tensions et les transformations qui s'opèrent dans les pratiques professionnelles des enseignantes impliquées dans cette recherche. La psychologisation des élèves apparaît comme le besoin de donner du sens aux troubles du comportement et/ou des apprentissages des élèves. C'est le reflet également de la demande d'une formation complémentaire pour ces enseignantes parfois démunies devant les besoins spécifiques de certains de leurs élèves. Cependant, le dispositif mis en place ouvre la voie à une évolution de ces représentations, à l'aide de l'expertise de la coordonnatrice ULIS qui voit sa place légitimée en tant que personne-ressource. Son accompagnement, notamment durant les séances de jeu, sert de levier essentiel dans l'évolution des postures enseignantes. Ces changements de pratiques professionnelles reposent également sur un changement de regard quant aux besoins des enfants en tension avec la prescription institutionnelle d'un « Devenir élève ». Dans cet espace de tension entre norme scolaire et désir des enseignantes que les enfants dépassent leurs difficultés scolaires, le jeu apparaît comme une *praxis*. Il est un outil de réflexivité, de bricolage méthodologique ouvrant la voie au bricolage pédagogique et à une évolution des postures élèves comme enseignantes au-delà du cadre normatif. La métamorphose éducative est le résultat de ce travail réflexif à partir duquel les enfants évoluent positivement dans leur parcours scolaire. Les enseignantes s'émancipent de la norme scolaire tout comme la chercheuse s'émancipe de la règle universitaire.

Partie V - Le jeu, un laboratoire de recherche et un outil au service de l'école inclusive

Cette cinquième partie a pour objectif de dépasser l'étude de cas et d'inscrire cette recherche dans un cadre plus global. « Le Jeu du Phénix » s'inscrit historiquement dans la lignée des tarots, tout en dépassant ce simple cadre. Le jeu, au-delà d'une visée épistémique et transformative, constitue un laboratoire de recherche et un outil pédagogique.

Chapitre 1 - « Le Jeu du Phénix », héritier d'une longue génération de tarots

Dans le cadre de cette recherche, le jeu ne se limite pas à un support ludique ou réflexif. Il devient un véritable outil d'analyse clinique, permettant d'explorer les tensions et les représentations des enseignantes. Loin d'un usage divinatoire ou ésotérique, ce tarot philosophique favorise une mise à distance des situations vécues, encourageant la parole, la réflexivité ainsi que la co-construction des savoirs autour des pratiques professionnelles. Dès lors, il m'a semblé pertinent de resituer ce jeu dans une histoire longue du tarot, afin de mieux comprendre comment ce dispositif — véritable laboratoire de recherche — mobilise des archétypes, des symboles, et des modalités d'interprétation issues d'une tradition riche, ici mise au service d'une finalité pédagogique.

I. L'histoire du tarot et ses usages.

« Le Jeu du Phénix » s'inscrit dans une lignée des tarots qui ont évolué au cours des siècles. Cette évolution se traduit dans ses usages et notamment celle d'un jeu créatif à des fins divinatoires.

1. Évolution du tarot à travers les siècles

Définir précisément les origines du tarot, constitue un exercice délicat, tant elles demeurent incertaines et sujettes à interprétation. Bourque (2008), dans sa thèse en sciences des religions, s'est prêtée à ce travail. En nous appuyant sur ses travaux, nous pouvons retracer quelques repères historiques. Ainsi, les recherches académiques s'accordent à situer l'apparition du tarot en Europe, et plus précisément en Italie, à la Renaissance, vers le XVe siècle. Le développement des techniques d'impression participe activement à sa diffusion à travers l'Europe. Les XVe, XVIe et XVIIe siècles peuvent ainsi être considérés comme des périodes d'essor et de diffusion du tarot en Europe. Le XVIIIe siècle marque l'âge d'or du tarot, avec sa large dissémination en Allemagne, en Belgique, aux Pays-Bas, au Danemark, en Autriche, en Hongrie, en Slovénie (Première Yougoslavie). Le XVIIIe siècle voit également émerger une rupture significative avec les usages ludiques du tarot, avec la naissance du tarot occulte. Aussi, il convient de

distinguer deux périodes : une époque pré-occulte, du XVe au XVIIe siècles, et l'époque occulte du XVIIIe siècle à nos jours. Le XVIe siècle est marqué par la naissance du tarot occulte, mais la première vague de déploiement de celui-ci se produit lors de la seconde moitié du XIXe siècle. Elle débute en France où se développent alors les principales théories occultées associées au tarot, accompagnées d'une imagerie symbolique de plus en plus marquée dans les jeux de tarot. Puis, la fin du XIXe siècle marque une nouvelle transition importante avec une deuxième vague d'intérêt pour le tarot occulte en Angleterre. Le XXe siècle est quant à lui marqué par une troisième vague : celle du tarot post-occulte qui donne lieu à la création d'une multitude de tarots s'inspirant plus ou moins directement des théories occultes, tout en s'ouvrant à des usages nouveaux. Le tarot déferle aux États-Unis. Cette troisième vague donne naissance à des tarots qui ne sont alors plus réservés ni au jeu ni à des fins divinatoires. Le tarot devient support d'introspection, outil psychologisant et le reflet de multiples courants de religiosité populaire. À partir des années 1960, ces nouvelles formes de tarots s'inscrivent dans la nébuleuse du Nouvel Âge et se diffusent largement en Amérique, puis en Europe, Australie et Asie. Cette évolution historique retracée par Bourque (2008) éclaire la position particulière du « Jeu du Phénix » dans le panorama contemporain du tarot. Il nous semble que ce jeu est l'héritier de cette troisième vague post-occulte en conservant sa dimension symbolique et introspective qui caractérise le tarot depuis le XVIIIe siècle. Cespedes donne à son tarot une origine obscure. Il invente une histoire de toutes pièces qui participe à donner du crédit à son jeu. Il aurait hérité ce tarot de sa grand-mère, Eva qui l'aurait initié :

« Cette histoire est encore une légende. Eva affirmait que son Jeu avait accompagné le périple du Phénix lui-même, de l'Égypte des pharaons à la Chine, en passant par l'Inde ; puis de la Chine à l'Europe centrale, via l'Empire mongol au XIIIe siècle. Pour être franc, enfant, je ne la croyais guère. Je pensais qu'il s'agissait des élucubrations d'une grand-mère délicatement fantasque —elle qui me soutint *mordicus* — que le Père Noël existait déjà dès que j'émis des doutes : « Mais si, il existe bel et bien ! Il existe ! Dans l'Imagination... » Et l'imagination devint mon vrai royaume.

Plus tard, comme elle se mit en tête de m'initier au Jeu, je dus me rendre à l'évidence : pour mettre une pareille chose, il avait forcément fallu s'y mettre à plusieurs. Dans l'espace (différentes cultures) et dans le temps (plusieurs générations). Un contenu symbolique, mathématique et philosophique bien trop riche pour avoir été élaboré par une seule personne. Fut-elle une Hongroise issue d'une famille juive « religieuse dans l'âme mais non pratiquante », et donc ouverte à la spiritualité. Fut-elle brillante étudiante, destinée à devenir professeure de mathématiques aux côtés du Pr Lipót Fejér, avant que l'amour et le mariage (1935), l'installation à Paris (1936), quatre enfants (1937), la guerre (1939) et son « immense confiance en l'avenir » ne la détournèrent de sa vocation. Reste que son « tarot imaginaire » — comme elle le surnommait parfois — m'absorba dès l'âge de treize ans. Mon apprentissage commença alors, et dure encore aujourd'hui, à chaque partie, chaque Lumière, chaque essor. »

(Guide du jeu, version 2011).

Cette fiction est importante pour le créateur du jeu, car n'oublions pas que Cespedes est un philosophe, et son jeu fait appel à l'imagination. En philosophie, l'imagination⁷² est une attitude mentale distincte de la croyance ou de la perception. Elle peut être perceptuelle (imaginer voir, sentir) ou propositionnelle (faire comme si une proposition était vraie). L'imagination joue un rôle fondamental dans la connaissance : elle permet de se projeter, de comprendre autrui, d'anticiper ou de comparer des situations possibles. Elle est donc essentielle au raisonnement, à l'empathie, à la planification et au développement cognitif. Ainsi, Cespedes ancre son tarot dans une dimension symbolique et philosophique à travers les cultures et les époques (Égypte, Inde, Chine, Europe, etc.), univers que l'on retrouve ensuite dans les cartes du tarot. Cela donne au tarot une profondeur pour inviter le joueur à respecter ce jeu tel qu'il est présenté, à savoir un tarot philosophique.

Enfin, il existe plusieurs variantes quant aux règles du jeu du tarot. La description présentée par Bourque (2008) correspond à la méthode simplifiée décrite par Dummet et Mann (1980) reconnue pour sa clarté pédagogique. Cette approche vise à fournir au lecteur une compréhension générale sans entrer dans les subtilités de chaque déclinaison. Dans cette version, trois à cinq joueurs (voire parfois deux ou six avec selon les variantes) peuvent participer à une partie. Chaque carte a une valeur propre : 5 points pour un roi, 4 pour une reine, 3 pour un cavalier, 2 pour un valet. Les « bouts » rapportent chacun 5 points : l'atout « XXI » (« Le Monde »), l'atout « I » (« Le Bateleur ») et « Le Fou ». L'atout « XXI », étant la carte la plus forte, il ne peut pas être perdu. En revanche, « Le Bateleur » peut être battu par n'importe quel autre atout. « Le Fou », quant à lui, ne permet ni de remporter une levée, ni d'être capturé. Joué au moment opportun, il fait office d'« Excuse », c'est-à-dire qu'il permet au joueur d'éviter de se défausser d'une carte précieuse et de la remplacer par une carte de moindre valeur parmi celles déjà remportées. Si le joueur n'a remporté aucune levée, « Le Mat » (ou « Fou ») est alors cédé au vainqueur de la levée.

"Le Jeu du Phénix" hérite de ces deux principes fondamentaux : comme le tarot traditionnel, il mise sur la reconnaissance immédiate des symboles et la mémorisation des règles. Même si les cartes n'opèrent plus selon la logique compétitive de l'atout, elles conservent leur capacité à se distinguer fortement les unes des autres. En s'appuyant sur des codes visuels et symboliques, Cespedes facilite leur identification et permet l'appropriation des règles par les joueurs tout en conservant la richesse interprétative des cartes. Le respect des

⁷² À partir de la définition de l'imagination donnée par l'encyclopédie philosophique,
URL : <https://encyclo-philos.fr/item/42> consulté le 22 juillet 2025.

règles du jeu sont importantes, car elles participent à la cohésion du groupe et à offrent un cadre rassurant dans lequel les professeures des écoles peuvent s'exprimer.

2. Un jeu créatif qui devient un outil divinatoire

Si l'on reprend le fil de l'histoire du tarot, d'abord réservé à une élite aristocratique italienne, il connaît une inflexion majeure à la fin du XVIII^e siècle lorsque son utilisation bascule d'une activité récréative vers des fins divinatoires. Comme le souligne Bourque (2008), cette mutation n'est toutefois pas exclusive : au même moment de nombreux jeux de tarots dépourvus de toute connotation occulte continuent d'être fabriqués et utilisés en France. C'est également au XVIII^e siècle, dans le contexte de la franc-maçonnerie, que Court de Gébelin réinterprète le tarot comme le vecteur d'un « savoir perdu » (Bourque, 2008, p. 137). Il propose une lecture symbolique des cartes, considérant les images comme porteuses de messages à déchiffrer. Dans le prolongement de cette relecture, Etteilla contribue à populariser la cartomancie, tandis qu'Éliphas Lévi, figure influente de l'occultisme, associe le tarot à la Kabbale et à la magie entendue comme un système de croyances spirituelles. Selon lui, le tarot devient ainsi « le gardien d'une lignée de transmission de la magie en Occident » (Bourque, 2008, p. 126), et s'inscrit dans un entrelacs de croyances spirituelles et de pratiques ésotériques.

Cespèdes refuse d'accorder tout considération ésotérique à son jeu, même s'il aime inscrire sa création dans une ambiance mystique :

« Chaque Flamme est traditionnellement accompagnée d'un nom en langue foyn, transcrit en alphabet latin (ou le « u » se prononce [ou], le « e », [é] ou [è], le « s », toujours [ss], etc.). Cette langue initiatique, dont il ne nous reste que quelques bribes, s'écrivait avec 50 runes, toutes présentes dans les 50 sceaux carrés du Jeu. D'après la légende, le Jeu du Phénix tel que nous le connaissons aujourd'hui aurait commencé à être pratiqué à partir du XIV^e siècle, avec des petits morceaux de parchemins sur lesquels étaient apposés des sceaux, l'usage très confidentiel des cartes remontant à la fin du XVIII^e siècle, où elles servaient une mystique particulière. ».

(Guide du Jeu, version 2011).

En lien avec des rites initiatiques :

« Au printemps 2005, une rencontre eut lieu, pour moi, décisive. Un vieux monsieur coiffé d'une casquette de tweed, portant costume et gilet. La force intérieure des gardiens de phare, la voix calme des sages. Mon contraire, mon puits clandestin, mon maître. Il disait avoir l'impression d'avoir traversé plusieurs vies, d'avoir beaucoup — « trop, peut-être », et se plaisait à faire remonter sa naissance à Jérusalem il y a fort longtemps, parce que « chacun devrait pouvoir choisir la date de sa venue au monde ». Son prénom ? Imre.

Les mots me manquent pour décrire le grand frisson qui m'électrifia lorsque, au détour d'une conversation sur le phénix hongrois, il me fit, avec le ton de la banalité dite en passant : « Je dois d'ailleurs être l'une des toutes dernières créatures sur Terre à méditer un tarot philosophique, le Jeu du Phénix, cadeau de mon père, qui fut, sur sa demande, épargné par les soldats allemands... ». Plus tard, j'appris que sa passion pour les mathématiques et les géométries non-euclidiennes provenait de ces vingt-six cartes-là.

Durant les cinq dernières années de sa vie, Imre compléta la formation que j'avais reçue d'Eva. Il m'initia à la puissance créatrice de la négation, à l'art de « sentir » le hasard et de narrer les émotions. Peu versé dans la magie des nombres, je n'entendais pas grand-chose à la « géométrie phénixienne » ni à l'« algèbre tridécimale » qu'il n'en finissait pas de mettre au point depuis cinquante ans, mais tout le reste — le déploiement d'« une spiritualité laïque », l'invitation au « nomadisme de l'onde de charme » — fertilisa ma pensée, mes hésitations. ».

(Guide du Jeu, version 2011).

A l'appui d'une esthétique symbolique et narrative, ce tarot propose un détour par l'imagination qui peut favoriser, chez les enseignantes une relecture des situations vécues. Inscrites dans une analyse clinique à partir de ce jeu, nous pouvons étudier ensemble les situations éducatives et ouvrir des pistes de compréhension et d'action. Cet esthétisme symbolique du tarot — nécessaire à une interprétation des cartes — permet une réflexivité qui mérite d'être approfondie.

II. Une esthétique symbolique

A l'instar des tarots traditionnels, « Le Jeu du Phénix » se distingue par une dimension visuelle particulièrement élaborée, qui joue un rôle central dans l'interprétation des cartes. Cette esthétique singulière mobilise un ensemble de symboles issus de l'alchimie, de l'ésotérisme et de la philosophie conférant au jeu une profondeur symbolique et réflexive.

3. Une construction visuelle propice à l'interprétation des cartes

Historiquement pour survivre et se diffuser, les 22 cartes du tarot ont dû répondre à deux conditions fondamentales : être facilement identifiables et s'inscrire dans un système de règles simples à mémoriser (Bourque, 2008). Une manière d'atteindre ces objectifs fut d'introduire une numérotation pratique, attestée dès la fin du XVe siècle. Cette codification permet, à terme, une transformation radicale de l'imagerie : certaines cartes des tarots allemands et d'Europe centrale du XVIIIe siècle ont pu être intégralement remplacées. Mais avant d'en arriver à cette simplification, Bourque (2008) précise qu'il fallut d'abord composer une série de « cartes images » du tarot reconnaissables par le plus grand nombre. C'est pourquoi, selon Bourque (2008), la majorité des historiens, les imagiers du XVe siècle ont sélectionné des thèmes fortement ancrés dans la culture médiévale et renaissante, tels que « Le Soleil », « Le Diable », « La Mort », « La Roue de Fortune ». Ces allégories, largement diffusées dans l'imaginaire collectif, permettaient une mémorisation aisée. Chaque carte représentait un ensemble d'images familières, disposées en une séquence simple à retenir, associée à un rôle spécifique dans le jeu. Ce souci de lisibilité a été renforcé par une innovation décisive dans l'histoire des jeux de cartes, l'introduction du principe d'atout. Il s'agit de cartes dominantes, plus fortes que les autres,

permettant de remporter la mise. L'atout a ainsi inauguré une expérience ludique inédite : celle du jeu de levée avec atouts, facilitant sa propagation à travers l'Europe.

Au-delà de sa dimension ludique, le tarot se distingue par son esthétique singulière et profondément symbolique, notamment dans le cas du « Tarot de Marseille ». Sa structure stable depuis sa création, repose sur 78 cartes réparties en 22 arcanes majeurs (« ou atouts permanents ») et 56 arcanes mineurs regroupés selon quatre enseignes : bâtons, coupes, deniers et épées. Les allégories telles que « Le Soleil », « Le Diable », « La Mort », « La Roue de la Fortune » inscrivent ce jeu dans une tradition iconographique familière :



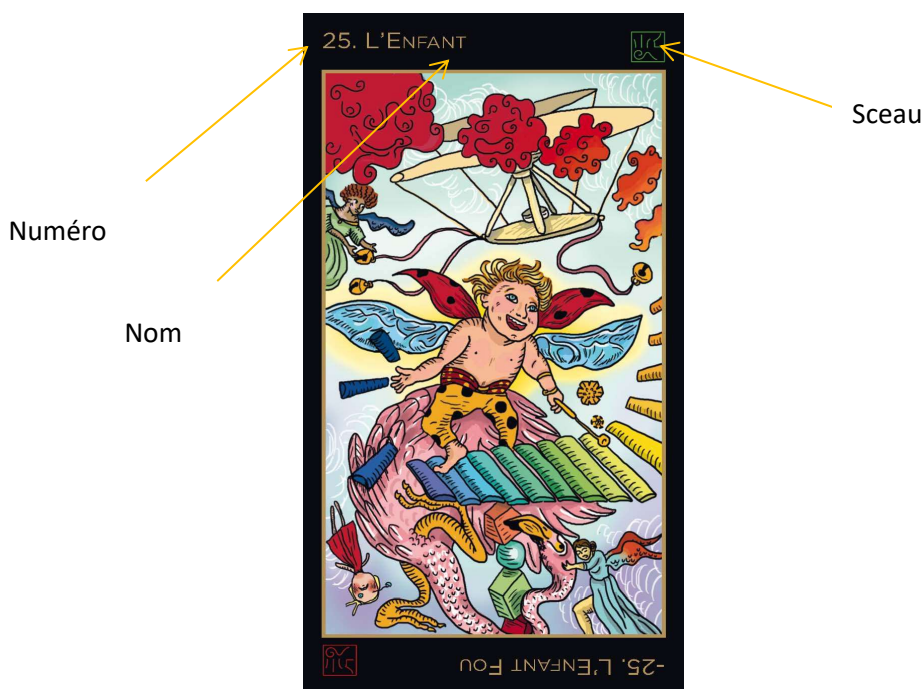
Figure 22: allégories du « Tarot de Marseille »⁷³

Ces enseignes se conjuguent avec quatre couleurs dominantes — le bleu, le rouge, le jaune et le blanc — participant à une cohérence visuelle forte. Comme tout univers symbolique du tarot, on retrouve dans « Le Jeu du Phénix », six types de couleurs complexes dans les figures avec une signification donnée pour chacune par Cespedes :

	Les blancs	Innocence, pureté, paix, propreté, vide, naissance et deuil, transcendance, au-delà.
	Les bleus	Consensus, calme, maîtrise, impossible, indéfini, réception, immobilité, froid.
	Les jaunes	Lumière, soleil, mélange, joie, énergie, conscience, puissance, loyauté, justice, exactitude.
	Les rouges	Amour, passion, puissance, activité, érotisme, instinct, danger, chaleur, plaisir.
	Les verts	Nature, jeunesse, liberté, vitalité, instabilité, hasard, fortune, duplicité, ambiguïté.

⁷³ URL : <https://www.apprendre-tarotdemarseille.com/guide-interpr%C3%A9tation-gratuit-tarot-de-marseille/les-arcanes-majeurs/x-la-roue-de-fortune/> consulté le 03 août 2025.

Cette structure fondamentale du tarot — avec ses arcanes majeurs et mineurs, ses symboles récurrents et sa logique narrative — sont des éléments que l'on retrouve dans le « Le Jeu du Phénix ». Cespedes, s'inscrit dans cette tradition tout en la réinventant. Il propose une série de 26 cartes appelées « Flammes », dotées chacune d'un numéro, d'un nom, d'un sceau et d'une allégorie visuelle :



Ces cartes forment un ensemble cohérent, chacune se distinguant par des symboles issus de diverses cultures — de l'Égypte ancienne à la Chine, en passant par la Grèce antique — ouvrant un espace d'interprétation interculturel. Ainsi, même si le jeu que j'ai utilisé introduit des éléments nouveaux tel qu'un plateau et présente des dimensions symboliques qui lui sont propres, il conserve cette architecture qui fait la force du tarot. Cette structure permet de « sentir les cartes »⁷⁴ c'est-à-dire de les interpréter finement et de leur donner du sens par rapport à la problématique posée par le joueur. Dans le cadre de cette recherche-action-formation, cette richesse interprétative constitue un levier précieux pour susciter réflexion et mise en mots de l'expérience professionnelle des professeures des écoles.

4. Une esthétique symbolique entre alchimie, ésotérisme et philosophie

Le tarot, à travers cette imagerie et ce symbolisme, remplit une fonction alchimique (Courret, 2019). L'alchimie est ici à considérer « comme une science de perfectionnement de l'être en ce

⁷⁴ Expression utilisée par Cespedes qui signifie « donner du sens » et le fait d'interpréter les cartes.

qu'elle permet à l'homme de se modifier, de changer son être profond par les arts et la pensée. » (Courret, 2019, p. 7). Ce tarot philosophique permet lui aussi une métamorphose éducative des enseignantes, des enfants et de la chercheuse comme j'ai pu l'étudier dans la quatrième partie de cette thèse. « Philosophie et alchimie sont liées ne serait-ce que par la simple existence du mythe de la Pierre Philosophale, réputée pour changer les métaux vils en or. » (Courret, 2019, p. 8). Certaines de ses cartes telles que « L'Élixir » ou « La Montagne » font explicitement référence à l'alchimie ou à des mythes fondateurs :



Figure 23: Flamme « L'Élixir Fou »



Figure 24: Flamme « La Montagne »

L'interprétation de la carte « L'Élixir Fou », proposée par Cespedes, en atteste. La carte convoque des éléments alchimiques (surligné en bleu) et des références à la magie d'Eliphas Lévi (surligné en jaune) :

« La Flamme des grands cuisiniers », se plaisait à dire Imre à propos de L'ELIXIR FOU. En effet, cette Flamme ne se contente plus des recettes, comme le fait L'ELIXIR : elle les invente. Elle cherche l'antidote à des maux nouveaux et encore inconnus ; elle vise l'immortalité, comme la somme de nos aspirations les plus folles. Elle a soif d'inconnu et d'explorations. Elle plonge avec délectation dans tout ce qui offre quelques résistances à la compréhension humaine. Flamme de la création artistique, qui réveille nos obsessions, nous drogue et nous enfièvre. Flamme de l'œuvre intime, de la préparation minutieuse, de la thérapie spirituelle et de la quête d'immortalité. Flamme de l'eurêka qui ouvre une voie inédite et plonge dans de nouvelles perplexités. L'ELIXIR FOU, c'est l'ouroboros — le serpent qui se mord la queue — en or sur le tableau noir, derrière le mage. Symbole de transformation éternelle et quête de complétude, il révèle le caractère insatiable de cette Flamme qui n'en finit pas de chercher et de se nourrir de ses propres découvertes, de créer et de se nourrir de ses propres découvertes, de créer et de se nourrir de ses propres œuvres. Signalons enfin sa portée magique et subversive. Magique, parce que les situations qu'elle désigne conduisent à l'enchantement du monde. Subversive, parce qu'en remettant en question les certitudes établies elle accueille l'événement dans sa pure singularité, sa puissance ineffable — et donc potentiellement transgressive dans un monde où tout doit être estampillé et répertorié.

L'ELIXIR FOU en proverbes :

« L'alchimiste œuvre à le devenir. »

« La vraie potion magique se passe d'étiquette. »

« Ne te drogue pas, et la drogue t'aidera ; drogue-toi, et la drogue te perdra. » »

« L'Élixir Fou » convoque explicitement des motifs alchimiques (les potions, la chimie, la transformation de la matière). Cette carte invite à la créativité, à la recherche de solutions, c'est s'autoriser à s'inscrire dans la possibilité de renverser une situation qui pose problème.

(Guide du jeu, version 2011).

A l'inverse, la carte de « LA Montagne » ne présente pas les mêmes influences :

« Ça ne passe pas, Ça bloque. Ça écrase. Ça épuise. Bienvenue dans le « Bienvenue ! » impossible, parce qu'on n'y arrive jamais ! LA MONTAGNE, c'est l'absence de voie, de communication, de passage simple et tranquille. Flamme des problèmes relationnels qui barrent l'accès à l'autre ; Flamme des lourdeurs du corps et de l'esprit qui s'accumulent, au point de contraindre à l'arrêt ou à la résignation, tant son sollicité notre vigueur, notre allant dans la bataille, notre foi en nous-même. Le dessin représente des porteurs de colonnes ployant sous leur charge absurde, en route vers un sommet qu'ils devinent déjà impossible à atteindre car trop haut, trop escarpé. La damnation de Sisyphe consistait en un recommencement perpétuel de la torture ; ici, elle tient en un but irréaliste, un panorama se dessinant éternellement à l'horizon, mais jamais atteint, jamais foulé, jamais pratiqué. LA MONTAGNE empêche la légèreté, le pas alerte, l'aisance et l'insouciance. Elle signifie toutes sortes de complications : des sentiers tortueux qui éloignent quand on croit qu'ils rapprochent, des difficultés à dire et à vivre, à rencontrer et à collaborer. Le chiffre 3 forme ici un triangle maudit : celui de l'interdit, c'est-à-dire de qui s'immisce entre les locuteurs et les privent d'échanges véritables — culpabilité, remords, tabou, blessures inexprimées qui gâtent les liens vivants. Cette Flamme désigne des situations insurmontables, que l'on s'évertue pourtant de surmonter. De beaux gâchis de forces en perspectives ! La Flamme des vaines luttes et des problèmes que l'on se crée soi-même, comme s'il fallait souffrir pour se sentir exister.

La MONTAGNE en proverbes

« La mauvaise fatigue empêche les baisers. »

« La montagne écrase l'horizon. » ».

(Guide du jeu, version 2011).

Le mythe de Sisyphe y est clairement convoqué : la tâche est épuisante, répétitive, sans issue.

Le chiffre 3 y forme un « triangle maudit », métaphore des empêchements de la communication.

Cette esthétique symbolique offre une voie d'accès à des situations éducatives problématiques. Les cartes favorisent une narration de soi, engageant les enseignantes dans une lecture de leurs pratiques professionnelles. Prenons quelques exemples :

Premier exemple :

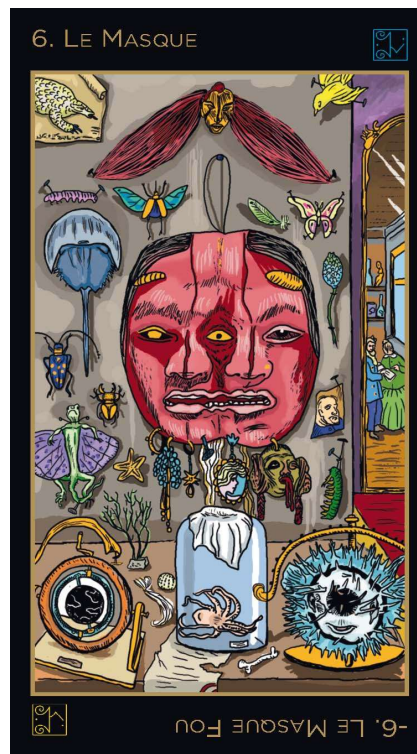


Figure 25 : Flamme « Le Masque »

L'interprétation donnée par le guide du jeu :

« La pièce la plus remarquable de ce cabinet de curiosité naturaliste : un MASQUE où deux visages se confondent en un troisième œil saisissant. LE MASQUE est rose, une couleur fusionnant la passion vivante des tons rouges et l'innocence irréelle des tons blancs. Il manifeste la vie pour cacher la mort, et vice versa. Il permet d'avancer sans se montrer, de participer sans se donner, de paraître sans se laisser saisir, de fuir tout en restant là. Il se complait en paradoxes mais ne présente qu'une image lisse, policée. LE MASQUE trompe son monde, sans toutefois duper, le masqué, comme -19 LA PERLE FOLLE, l'illusion sur soi-même. S'il laisse mal en point son porteur, c'est en le rendant dépendant de son pouvoir de prestidigitation et d'impunité, une dépendance à payer au prix fort : infidélité (passant pour de la fidélité), fourberie (passant pour de la franchise), onde de choc prenant les traits de l'onde de charme. « Passer pour » : tel est son verbe, son passif, son mode opératoire. La politesse et les bienséances lui fournissent d'excellents alibis ; l'usurpation, l'arnaque et l'imposture, son lot quotidien de frissons. Flamme du bluff social aliénant la personnalité, de l'inauthenticité dictant ses valeurs hypocrites, de l'événement qui se montre sous un faux jour, de l'être qui passe pour ce qu'il n'est pas : une entité unidimensionnelle, sans relief ni contradiction.

LE MASQUE en proverbes :

“Nous ne savons plus où cacher nos masques dans nos visages.”

“Si tu ne peux pas combattre ton ennemi, embrasse-le !”

“Mens, mais souviens-toi !” ».

(Guide du jeu, version 2011).

Lors de notre séance de jeu avec comme question de départ : « comment articuler, dans l'organisation pédagogique, le besoin particulier avec les besoins collectifs ? » (PRAT10), je fais cette interprétation de la carte devant les enseignantes :

Barbara Bon la carte ne m'inspire pas plus que ça, c'est plus par rapport aux questions. C'était « Dissimulation », mais après si on part sur le masque ça peut être les différents masques, donc les différentes casquettes que vous devez porter justement pour accompagner chacun de ses enfants. Donc on est vraiment dans l'adaptation de la pédagogie à plus près des besoins de l'enfant et c'est un vrai défi. Et la question de savoir si on y arrive ou n'y arrive pas, le tout est sûrement de faire l'effort. Je ne sais pas si vous êtes dans l'attente de résultats ?

Julia On peut y arriver, et si on y arrive. Aujourd'hui, moi, je me rends compte qu'on manque de matériels quand même pour pouvoir individualiser. Il faudrait plus de matériel pour pouvoir faire des choses en autonomie, que tu es vraiment un fonctionnement possible en autonomie et tout tu vois. Il y a des choses qu'on ne peut pas faire, car on n'a pas l'équipement.

Maude Il faut de l'espace.

Julia Il faut de l'espace déjà, c'est clair. Il faut vachement d'espace pour que chaque enfant puisse avoir sa bulle.

(PRAT10, Vol. 2, Annexe 3.10, l. 127-142).

Mon interprétation et notre échange autour de cette carte a permis de mettre en mots la nécessité pour Julia d'accompagner Matéo dans le franchissement de ses difficultés scolaires, et cela peut passer par des tentatives pédagogiques audacieuses, parfois en dehors du cadre prescrit. Ainsi, trois semaines après cette séance (journal ethnographique, observation du 24 février 2025), je découvre qu'elle a installé un atelier de lecture dans le hall permettant une lecture collective avec un petit groupe à l'écart du reste de la classe. Julia m'expliquera que cela lui permet d'isoler Matéo des autres ateliers d'élèves tout en l'impliquant dans le collectif.



Photographie 22 : nouvel espace de lecture dans le hall (vue 1)



Photographie 23 : nouvel espace lecture dans le hall (vue 2)

Deuxième exemple :



Figure 26 : Flamme « L'Étreinte »

L'interprétation donnée par le guide du jeu :

« Se mélanger : s'abandonner à une matière perçue comme "extérieure" (humain, événement, musique, sommeil...) et la faire glisser simultanément en soi. Tel est le sens de cette Flamme : la compénétration de deux sphères, l'échange entre le charnel de deux mondes, l'union sensible et libre. L'ÉTREINTE exprime la propension d'un être à lâcher prise et à se donner tout entier à l'onde qui le transporte, ce que je rends par le mot de "succombance". La sensualité est omniprésente, bien qu'elle ne soit pas nécessairement sexuelle. Elle est d'abord la rencontre de deux fragilités qui se renforcent mutuellement, de deux sensibilités qui s'épousent, de deux consciences qui modifient leur état commun, de deux processus qui ne font plus qu'un, sans pour autant se confondre au point d'être interchangeables. Chacun des termes — ici les deux amants — conserve son identité propre, mais en conversant sensuellement avec l'autre, en devenant son complice, cette identité est amenée à se métamorphoser en douceur. La douceur est la profondeur de l'échange, c'est ce qu'on doit retenir de cette Flamme. La détente a véritablement lieu. Et elle se fait à deux. Et elle s'improvise sous l'égide d'Éros, dans le lit, mais aussi sous le regard d'une représentation maternante : la statue de la mère à l'enfant, d'un blanc pur de toute ombre, de tout vice, de toute relation dictée par le profit personnel. L'ÉTREINTE, c'est la rencontre "orgasmique", l'être qui se prolonge dans l'autre. Elle décrit toujours des situations paradoxales où l'intérieur et l'extérieur se confondent, et où l'on trouve — parfois le laps d'un baiser — sa moitié.

L'ÉTREINTE en proverbes :

"Abandonner, c'est souffrir. S'abandonner, c'est s'offrir."

"L'amour transforme tout en caresse."

"Les autres font mon essence." ».

(Guide du jeu, version 2011).

Ce jour-là, devant la question de Maude sur « comment construire au mieux le parcours scolaire d’Alexis, élève de CP ? » (PRAT9, Vol. 2, Annexe 3.9), je ne me suis pas attachée à la symbolique de la carte, mais à la symbolique du mot à deviner, soit « improvisation » :

- Barbara Et le mot [en faisant référence au mot à deviner en lien avec la carte tirée], ça vous inspire quelque chose.
- Julia « Improvisation », ben moi, si oui.
- Maelle Improviser, c’est ce qu’on propose. Enfin, le fait de le changer de classe en cours d’année, c’est improviser.
- Barbara C’est justement ce que j’allais dire, est-ce que l’idée c’est de le surprendre ? C’est-à-dire effectivement, dans son parcours scolaire, « ben, toi, voilà, tu vas changer de classe ». Est-ce que, effectivement, « improvisation » comme je dirai c’est de le surprendre ? Comment il va le vivre ?
- Maelle Moi, je serais curieuse de voir.
- Barbara Vous pensez qu’il va le vivre comment lui un changement de classe ?
- Julia On va voir jeudi.

(PRAT9, Vol. 2, Annexe 3.9, l. 376-388).

Selon moi, c’était improviser que de faire changer Alexis de classe en cours d’année scolaire, mais c’était aussi chercher à le surprendre dans le fait de le confronter à un environnement différent pour escompter une remise en question de sa part.

Dernier exemple :



Figure 27 : « Le Labyrinthe »

L'interprétation donnée par le guide du jeu :

« “Avec L’ŒIL, la Flamme des philosophes et des journalistes”, se plaisait à dire Eva en associant les deux vocations. Plus généralement LE LABYRINTHE est la Flamme de ceux qui cherchent, doutent, cultivent le point d’interrogation, avec l’obligation de découvrir une issue secrète : la vérité, la sortie, le point d’arrivée. Flamme des enquêtes au sein de la complexité, dans la pluralité des cheminements possibles, sans craindre de retourner sur ses pas ni d’emprunter à maintes reprises les mêmes voies, en révisant à chaque fois sa pensée, en étoffant à chaque passage l’architecture du problème. Il faut se créer son propre fil pour en ressortir vivant. Ce peut être le raisonnement intuitif personnel, le déchiffrement d’un code ou l’approfondissement d’un enseignement. Tout, dans LE LABYRINTHE FOU, mène à la découverte de soi. Et lorsqu’il désigne une situation, c’est pour en révéler le caractère à la fois rationnel et hors de portée de notre niveau de compréhension. Il engendre ainsi une perplexité féconde, matière première de la réflexion ouvrant le cœur géométrique du réel et introduisant à la spirale, à la coquille, à la quête indéfinie — mais ô combien passionnante — d’un centre, d’un trésor invisible, d’un aboutissement. La Flamme du non-agir souverain, des rectifications permanentes pour mieux maîtriser le destin, de la mise en ordre et du bon questionnement.

LE LABYRINTHE FOU en proverbes

“Le doute est la clé de toute connaissance ; qui ne doute de rien ne sait rien.”

“L’amoureux de la vie danse dans un labyrinthe.”

“Partir de l’arrivée pour découvrir le centre.”.

(Guide du jeu, version 2011).

Lors de notre séance de jeu avec comme question de départ : « comment faire en sorte que Lior, élève de TPS, soit plus à l’écoute de son enseignante, et soit intéressé par les activités de la classe ? » (PRAT8), je fais cette interprétation de la carte devant les enseignantes :

Barbara Le « Labyrinthe fou ». Donc effectivement, c’est, ça va être questionner tous les aspects, tout l’environnement familial et autre de Lior, pour comprendre pourquoi il est comme ça. Donc, déjà, enquêter, questionner, essayer de comprendre son environnement familial, car forcément il y a quelque chose qui impacte son quotidien en classe. Et comme c’est sa première année de maternelle, il y a forcément quelque chose qui explique son comportement. Donc, il va falloir enquêter, et commencer effectivement déjà par l’environnement proche, donc les parents.

(PRAT8, Vol. 2, Annexe 3.8, l. 142-149).

Les enseignantes s’accordèrent toutes, dans le dialogue qui suivit, sur l’objectif premier d’enquêter sur l’environnement familial de Lior afin de comprendre les raisons de son comportement inapproprié en classe. Cela devait se traduire par un questionnement auprès de ses parents. C’est dans cet état d’esprit que Katrina les a rencontrés les parents, et les a accompagnés progressivement dans l’éducation de leur fils à la maison (savoir s’endormir seul dans son lit, sans être dans les bras de maman ou à son sein ; savoir accepter le « non » de ses parents sans rire ou s’enfuir ; savoir venir à l’école en marchant et ne plus être dans la poussette, etc.). En somme, l’esthétique du tarot agit comme un médium facilitant l’expression de vécus professionnels et permettant aux participantes d’engager une relecture de leur posture. Le symbolisme du « Jeu du Phénix », dans son histoire et son graphisme, devient un levier pour

penser l'inclusion scolaire autrement. Ce détour par l'histoire du tarot me permet ainsi de mieux cerner les potentialités heuristiques et formatives de cet outil au service d'une école inclusive

Conclusion de chapitre 1 : Au-delà du tarot traditionnel ou post-occulte, recours à un dispositif réflexif au service de la transformation des pratiques éducatives.

En conclusion, « Le Jeu du Phénix », loin de se réduire à un simple jeu, s'inscrit dans une tradition riche et complexe, héritière des évolutions multiples du tarot. En somme, l'histoire du tarot reflète un processus continu de transformation de ses usages et significations. De simple jeu de cartes à outil ésotérique, puis à support de développement personnel, le tarot a traversé les siècles en s'adaptant aux contextes culturels, intellectuels et spirituels de chaque époque. Le tarot philosophique s'inscrit pleinement dans cette dynamique historique : héritier de la vague post-occulte, il perpétue une tradition symbolique tout en l'ouvrant à une dimension réflexive et contemporaine. Cette filiation éclaire sa place singulière dans le paysage actuel des pratiques liées au tarot. À travers son symbolisme, ses archétypes et ses règles, il perpétue une mémoire culturelle et philosophique qui dépasse largement le cadre ludique. En refusant l'ésotérisme tout en revendiquant une dimension imaginaire et philosophique, ce tarot post-occulte devient un outil puissant de réflexion et d'analyse. Il ouvre un espace de parole, de distance critique et de co-construction des savoirs, particulièrement adapté aux pratiques éducatives et cliniques.

« Le Jeu du Phénix » incarne une esthétique symbolique riche et complexe qui s'inscrit dans la lignée des tarots traditionnels tout en s'enrichissant d'une dimension interculturelle et philosophique. Sa structure visuelle, fondée sur une codification claire et des allégories puissantes, facilite l'interprétation et ouvre un espace réflexif propice à la mise en mots des expériences vécues. En mobilisant des symboles issus de l'alchimie, de l'ésotérisme et de la philosophie, ce jeu dépasse sa fonction ludique pour devenir un véritable outil de réflexivité, d'autoformation. Par la richesse de ses images et la profondeur de son symbolisme, il invite ainsi les enseignantes à une métamorphose éducative à travers le questionnement et la narration de soi

Chapitre 2 - Le jeu, un outil à visée épistémique et transformative

Dans le cadre de cette recherche, j'ai choisi de recourir à un tarot philosophique. Ce choix méthodologique s'inscrit dans une démarche de bricolage amorcée en réponse aux conditions particulières de mon intégration dans mon terrain de recherche. Si le contenu de ce jeu ainsi que ses règles ont été présentés dans la troisième partie de cette thèse, ils n'ont pas encore été resitués dans un cadre plus général. Or, ce tarot s'inscrit à la croisée de plusieurs catégories : les jeux de cartes, les jeux de plateau de type *serious games*, ainsi que les jeux orientés vers la connaissance de soi ou de développement personnel. Cet ancrage est essentiel pour comprendre la genèse de ce dispositif et ses finalités, en lien avec une recherche-action à visée auto-formative et transformative. Ce tarot dépasse en effet la seule dimension ludique : il a également une visée épistémique, ce qui en fait un véritable laboratoire de recherche. « Le Jeu du Phénix » s'inscrit dans la continuité de la tradition du tarot, tout en la déplaçant vers un usage philosophique, puis — à travers cette recherche — vers un usage résolument pédagogique.

I. « Le Jeu du Phénix » : *serious game* et jeu de connaissance de soi

Brogère (2005) propose une définition plurielle du jeu, articulée autour de cinq caractéristiques fondamentales :

- Le caractère de « second degré » de l'activité : les joueurs ont conscience qu'il s'agit d'un jeu,
- La distanciation par rapport au réel, l'activité ludique étant perçue comme ayant peu ou pas de conséquences sérieuses,
- La libre adhésion : l'entrée dans le jeu reste volontaire.
- L'existence de règles, implicites ou explicites, partagées avec les autres joueurs et structurant l'activité.
- Enfin l'incertitude concernant le déroulement et l'issue du jeu, cette dimension étant essentielle pour maintenir son caractère véritablement ludique.

Si cette définition demeure pertinente, elle s'avère néanmoins insuffisante pour saisir la complexité de ce dispositif. En effet, ce dernier s'inscrit à la croisée de deux traditions : celle du tarot, en tant que jeu de cartes porteur de symboles, et celle des outils de développement personnel, conçus comme support d'introspection et d'exploration psychologique. À ce titre, ce jeu relève à la fois de la catégorie des *serious games*, en raison de sa visée réflexive et auto-formatrice, et de celle des jeux de connaissance de soi, par l'orientation prospective qu'il propose à ses utilisateurs.

1. « Le Jeu du Phénix » : un jeu identifiable à un *serious game*

Les jeux sérieux ou *serious games* remplissent une fonction qui dépasse le simple divertissement. Ils sont généralement associés au numérique et au monde virtuel, mais on peut également les retrouver sous la forme de jeux de plateaux ou de jeux de rôles. Les *serious games* s'inscrivent dans une dynamique de ludification de la société — processus par lequel un objet ou une action est rendue ludique alors qu'elle ne l'était pas initialement — à un point tel qu'il est admis que ces jeux permettent de répondre efficacement à toute situation complexe (Dernat et al., 2024). Ainsi, les *serious games* sont considérés comme des jeux qui éduquent à l'appui d'un environnement numérique virtuel dans lequel l'individu réalise des tâches afin d'atteindre les objectifs de sa mission. C'est en explorant, en expérimentant voire en éprouvant des situations complexes, que le *serious game* permet au joueur d'éprouver le réel d'une situation en dépit de sa virtualité, et ce a priori sans risque ni conséquence (Keusch-Bessard et al., 2021). Les jeux sérieux se caractérisent par leur visée utilitaire :

« Faciliter les processus d'éducation (Bado, 2022), outiller des processus d'idéation collaborative (Sousa, 2021), augmenter la motivation, stimuler le partage des connaissances ou la pensée critique (Chang et Yeh, 2021), faciliter la résolution de problèmes (Chen et al., 2021), développer les compétences et l'apprentissage sociaux (Den Haan et Van der Voort, 2018 ; Mochizuki et al., 2021 ; Zheng et al., 2021) ou être des appuis à l'action (Aubert et al., 2019 ; Flood et al., 2018 ; Madani et al., 2017 ; Stanitsas et al., 2019). ».

(Dernat et al., 2024, p. 254).

Les jeux sérieux trouvent leur place dans la formation continue des adultes, notamment dans le développement de compétences transversales (communication, gestion d'équipe, etc.), en particulier les jeux de rôle en formation managériale. Plusieurs approches du jeu sérieux se sont ainsi développées, s'appuyant sur l'adaptation de jeux existants par l'intégration d'informations à apprendre et de pratiques à maîtriser. Bien qu'étant un jeu de plateau, il s'inscrit pleinement dans cette tradition des *serious games*. Ainsi, dans le cadre de cette recherche, il permet de s'appuyer sur la cohésion de l'équipe enseignante pour réfléchir ensemble à la mise en place d'actions pédagogiques, le tarot étant utilisé comme outil de réflexion collective. Il permet également un partage des connaissances à travers l'analyse des situations éducatives afin de proposer des outils pédagogiques et une posture enseignante adaptée. Parmi les jeux dit sérieux, j'identifie les jeux de connaissance de soi, souvent désignés sous le terme de jeux de développement personnel.

2. « Le Jeu du Phénix » : jeu de connaissance de soi.

Poriau (2021), psychologue, conseillère en orientation et formatrice d'adultes, souligne que le jeu constitue un levier pour vivre des émotions positives. Ces émotions favorisent chez le joueur

une ouverture à l'exploration de nouvelles pistes, une plus grande détermination face aux défis rencontrés, ainsi qu'une disposition accrue à solliciter l'aide d'autrui. Dans cette perspective, les jeux de connaissance de soi peuvent être définis comme des dispositifs ludiques visant à soutenir une meilleure compréhension de soi, tant sur le plan cognitif qu'émotionnel et comportemental. Qu'ils soient projectifs, numériques ou basés sur des jeux de rôles, ces outils sont fréquemment utilisés dans des contextes thérapeutiques, formatifs et éducatifs, dans une visée de transformation personnelle et professionnelle.

Le jeu que j'ai mobilisé est un jeu de connaissance de soi dans la mesure où, par la narration de soi, il amène les professeures des écoles à questionner leur intimité psychique, leurs relations avec les collègues et les familles, ainsi que leur rapport à l'institution. À partir des questions posées et des interprétations faites par les participantes, la joueuse raconte son vécu en classe, ses difficultés émotionnelles, ses propres aspirations. Ce processus de narration lui permet de se (ré)approprier ce vécu et de l'appréhender avec du recul. Ce travail réflexif soutenu par le jeu favorise une valorisation de l'expérience professionnelle, de la rendre constructive et permet un réajustement de la posture enseignante ainsi que la proposition d'actions nouvelles. Parce que « Le Jeu du Phénix » permet d'explorer les différentes dimensions symboliques du plateau de jeu — telles que le Désir, les Besoins, ou encore la Complicité — il est un révélateur des différentes facettes de la personnalité de la joueuse, et de ce qui se joue à son niveau au sein de l'école. Ce jeu offre l'opportunité de mieux se connaître et de faire face aux problématiques rencontrées. Enseigner, c'est être en relation avec autrui (l'enfant, la famille, les collègues, l'institution, etc.). Mieux se connaître, c'est identifier ses modes de fonctionnement (surcontrôle, procrastination, timidité, etc.). Ainsi, la compréhension de son propre fonctionnement relationnel ou émotionnel facilite une meilleure régulation des interactions pédagogiques. C'est le cas de Julia qui, dès la première séance (PRAT1, Vol.2, Annexe 3.1, 1.770-775), prend conscience que son besoin de contrôle ne se limite pas à sa sphère familiale, mais imprègne également sa relation avec ses élèves. Ce jeu, en favorisant une posture réflexive, permet cette connaissance de soi plus approfondie et aide à sortir de ce sentiment d'être démunie, si souvent exprimé par les professeures des écoles lors de nos séances de jeu ou de conversations informelles. Tout cela ouvre la voie à un meilleur management du groupe classe et des élèves présentant des difficultés scolaires (troubles du comportement et des apprentissages dans notre cas d'étude). Le tarot remplit pleinement ses fonctions traditionnelles de réflexion et d'introspection, en favorisant l'évolution des postures individuelles. Dans le

cadre de cette recherche, il se voit attribuer deux fonctions complémentaires : la production de savoirs et son usage comme outil pédagogique.

II. Le jeu, un laboratoire de recherche

Ce tarot s'avère être bien plus qu'un jeu pour philosopher, c'est un véritable laboratoire de recherche.

1. Un jeu pour philosopher

Malgré les nombreuses résonances évoquées avec la symbolique traditionnelle, Cespèdes refuse d'inscrire son tarot dans une approche ésotérique ou divinatoire. Il prend clairement ses distances avec les usages prédictifs du tarot qu'il oppose à une lecture temporelle symbolique : le passé renvoie aux habitudes du joueur, le présent à son état d'esprit et le futur aux efforts à fournir pour évoluer. Il rejette toute association à la magie dans le sens où chaque carte tirée s'imposerait au joueur comme une vérité absolue qu'il doit accepter sans pouvoir en discuter ou en disposer. Inscrit dans une perspective rationnelle, Cespèdes défend le caractère philosophique de son tarot⁷⁵ :

- « Le Jeu du Phénix » se présente comme un tarot philosophique, visant à ébranler les certitudes, à en interroger les fondements afin d'en avoir des nouvelles. S'inspirant d'une démarche poétique en tant que processus créatif, ce jeu devient un outil pour philosopher, un moyen d'opérer un pas de côté face à une problématique, pour en modifier l'angle de vue et ouvrir de nouvelles possibilités d'actions.
- À travers le récit de soi, et l'interprétation symbolique des cartes, il s'agit de bousculer le joueur à partir des vérités que les cartes lui imposent. C'est la rencontre

⁷⁵ Cette analyse réflexive s'est opérée à partir des différentes vidéos postées par Cespèdes sur les réseaux sociaux ou plateformes en ligne :

-« Le Jeu du Phénix (Premières explications », Vincent Cespèdes, 16 juin 2011.

URL : https://www.youtube.com/watch?v=3IS_aE5fafU, consulté le 30 mai 2025.

-« Le Jeu du Phénix – Vincent Cespèdes » interviewé par Lilou Macé, 14 janvier 2012.

URL : <https://www.youtube.com/watch?v=fwK0LWtdGvY>, consulté le 30 mai 2025.

-« Le but du Jeu du Phénix : être surpris » par Vincent Cespèdes, au congrès FNADIR de Montpellier, le 2 décembre 2015, consulté le 30 mai 2025.

URL : https://www.youtube.com/watch?v=VU1w20gq_l4&list=PL1RbXXP6USLSf9HHGfrfVe2t0cOy_9qte&index=2 « Balbutiement 9 (suite et fin) Le Jeu du Phénix. », 16 mars 2016, <https://www.facebook.com/VincentCespèdesPage/videos/972938226122820>, consulté le 30 mai 2025.

-« #Live sur l'appli smartphone "Jeu Du Phénix" #tarot #philoClaire, 28 mai 2017.

URL : https://www.facebook.com/watch/live/?ref=watch_permalink&v=1337433696339936 consulté le 30 mai 2025

-« Réarranger nos vies avec le Jeu du Phénix », Vincent Cespèdes, 4 novembre 2017.

URL : https://www.youtube.com/watch?v=vbvURbWsmmE&list=PL1RbXXP6USLSf9HHGfrfVe2t0cOy_9qte&index=4, consulté le 30 mai 2025.

entre la vérité du joueur (ses vérités, ses idées préconçues) et sa narration qui permet au joueur de penser autrement. La rencontre entre le vécu d'une personne et une interprétation objective des cartes offre des perspectives nouvelles au joueur, rendant possible des choix et des décisions.

- Un des piliers de ce tarot est qu'il permet une introspection, fondement même de la philosophie, qui permet une connaissance de soi. Selon son emplacement, la carte tirée au hasard aura une interprétation bien précise pour laquelle le joueur cherchera à voir si cette signification se vérifie dans sa propre réalité, ce qui le poussera à cette introspection.
- Le joueur tente ainsi de justifier le tirage qui lui énonce des évidences ou des choses surprenantes, et de voir en quoi le jeu a raison. Il ne s'agit pas, à l'image du tarot divinatoire, d'adhérer à son interprétation comme une vérité absolue qui s'impose, mais de construire sa propre vérité.
- Ce tarot vise une forme de maïeutique, c'est-à-dire accoucher de sa vérité et de son monde intérieur à partir des questions posées par les interprètes et que le joueur se pose à lui-même. Les cartes, par les vérités qu'elles énoncent, donnent une direction au joueur pour penser d'une façon différente que celle dans laquelle il a l'habitude de s'inscrire.
- Le jeu ne devient qu'un prétexte pour libérer la parole et réinterpréter le monde dans lequel les joueurs vivent.
- Ce tarot offre la possibilité de donner du sens à une problématique donnée. Plus on joue, plus on réfléchit et plus on est enclin à développer une forme de sagesse.

2. Un jeu à visée épistémique

L'utilisation des jeux dans la recherche scientifique, notamment dans les sciences sociales, pour tester des hypothèses et explorer des phénomènes sociaux, a fait l'objet de travaux (Michel et al., 2025). Ces chercheurs illustrent cette approche par des exemples avec des jeux tels que Vacheland⁷⁶ qui a permis d'étudier les comportements alimentaires en période de crise, ou World of Warcraft⁷⁷ qui a servi à analyser les compétences managériales dans des contextes en ligne. Les travaux de Michel & al. (2025) introduisent également le concept de « méthodes de recherche provocatrices » qui visent à perturber les normes sociales pour susciter une réflexion critique. Les jeux servent d'outils de recherche innovants en sciences sociales, en s'inscrivant

⁷⁶ URL : <http://vacheland.playmoa.fr/> consulté le 22 juillet 2025.

⁷⁷ URL : <https://worldofwarcraft.blizzard.com/fr-fr/> consulté le 22 juillet 2025.

dans une démarche provocatrice qui cherche à bouleverser les normes et à stimuler la réflexion. Selon ces auteurs, ces méthodes provocatrices sont souvent plus intrusives que les méthodes de recherche traditionnelles, engageant activement les participants en les confrontant à des scénarios qui remettent en cause leurs perceptions habituelles. Ils estiment que bien que ces méthodes trouvent leurs racines dans les sciences naturelles et les arts, leur adoption dans les sciences sociales est plus récente et nécessite une gestion éthique. Pour eux, ces approches se caractérisent par une volonté de transformer les perceptions et comportements des participants. Une des caractéristiques principales de ces méthodes est de créer une distance critique, permettant aux participants de prendre du recul par rapport à leurs pratiques quotidiennes et de réfléchir différemment sur les phénomènes sociaux. Ainsi, pour ces chercheurs, l'utilisation de jeux sérieux comme outil de recherche peut être considérée comme une application des méthodes provocatrices, transformant le chercheur en un acteur actif dans le processus. Le chercheur ne se contente pas d'observer, mais participe et influence le terrain d'étude, ce qui permet de révéler des dynamiques et comportements cachés dans des approches plus traditionnelles. Les *serious games*, comme outil de création, de collecte d'information ou de connaissances nouvelles, en font un laboratoire de recherche (Michel et al, 2025).

J'utilise ce tarot comme un laboratoire de recherche, puisqu'il permet une métamorphose éducative et une production de savoirs. Au-delà de l'engagement de la chercheuse aux côtés des professeures des écoles, et de cette métamorphose éducative, nos séances de jeux nous informent sur les pratiques pédagogiques en classe. En effet, les enseignantes, en se racontant à travers leur activité professionnelle, leur vécu en classe, délivrent des savoirs être et des savoirs faire. Ainsi, elles n'expriment pas uniquement la façon dont elles accueillent et accompagnent l'enfant en situation de handicap, elles racontent leur quotidien en classe avec leurs élèves, leurs relations au sein de l'école avec leurs collègues, leur rapport à l'institution, leurs relations avec les familles à partir de situations éducatives. Ce jeu est un laboratoire de recherche dans la mesure où j'éprouve — dans le sens de mise en éprouvette — une situation éducative pour l'analyser. Cette analyse permet de faire émerger des propositions d'actions comme un remède à une maladie. Durant la séance de jeu, je teste des propositions d'actions avec les professeures des écoles avant de les expérimenter sur le terrain. Le jeu devient ainsi le relief du terrain et de son environnement pluriel. Et au-delà de sa visée transformative et épistémique, c'est un outil de pédagogie au service de l'école inclusive.

III. Le jeu, un outil pédagogique.

Plus qu'une démarche de recherche dite provocatrice, je préfère de nouveau me référer au paradigme du bricolage. Le bricolage est une méthodologie adaptée à la recherche-action et à ses contraintes. Face aux attentes des enseignantes – habituées aux protocoles d'action – j'ai choisi une posture de co-construction et de réflexivité. J'ai utilisé « Le Jeu du Phénix » en tant que dispositif souple, adapté aux réalités de mon terrain de recherche, aux résistances individuelles et institutionnelles, et aux rythmes des professeures des écoles. Inscrite dans une démarche phénoménologique, le jeu permet d'accéder à la compréhension des situations vécues en classe, non pas via une objectivation des troubles, mais à travers une lecture subjective des expériences, en s'appuyant sur la perception des enseignantes et selon mes observations ethnographiques. Cette approche phénoménologique met en lumière les ressentis, les relations corporelles et affectives entre les enfants et les enseignantes, et favorise une autoformation notamment existentielle.

En tant qu'espace de médiation, le jeu crée un espace tiers, propice à la narration, à la réflexivité et au dialogue intersubjectif. Il facilite à la fois un retour sur soi et une co-construction collective des actions à mettre en œuvre pour mieux inclure ces élèves en situation de handicap. Ce dispositif joue un rôle de médiation entre le prescrit institutionnel et les pratiques réelles, et ouvre un espace de transformation des postures professionnelles. Il offre également une médiation sur des sujets sensibles, en permettant la réouverture de débats latents au sein de l'équipe. On peut parler d'un « art du bricolage » en lien avec notre corporéité :

« Le bricolage est bien un acte de culture, mais il déconstruit les codes du culturel pour mieux replacer au centre une pensée politique qui mette en lumière le travail de la culture, dans des zones populaires souvent reléguées ou dans des interstices peu valorisés de l'expérience humaine. Si le milieu de l'art tend à extirper l'extraordinaire de notre condition, le bricolage en symbolise "l'infra ordinaire", au sens où l'entendait Georges Perec. C'est la conscience d'être en mouvement dans ces moments infimes où notre corporéité s'accorde avec la pulsation du monde. Ce n'est pas un corps chorégraphié ni même pensé, c'est un "proto mouvement". Pourtant, c'est le prélude à tout mouvement social (méta-mouvement). L'art du bricolage décrit précisément cet "état du mouvement" où un simple bricolage culturel peut devenir un mouvement culturel. ».

(Bazin, 2013, p. 4).

Et offrant une possible renormalisation :

« Le bricoleur est un glaneur de matériaux et le bricolage un art d'accommoder des restes. Il offre la possibilité d'une seconde vie et d'une seconde chance aux objets, comme aux situations humaines. D'un rebut, il peut faire une œuvre, en libérant les personnes de l'assignation de l'échec, en défiant les limites imposées par les normes admises. ».

(Bazin, 2013, p. 11).

Cet outil de bricolage, initialement conçu comme un outil réflexif dans le cadre d'une recherche-action, devient pédagogique lorsqu'il génère un apprentissage, provoque une prise de conscience, et engendre une métamorphose éducative. Autrement dit, l'outil devient pédagogique dès lors qu'il dépasse une visée épistémique pour s'inscrire dans une visée transformative. Ainsi, il induit un changement de regard chez les enseignantes, les forme à travers l'analyse de leur propre expérience vécue en classe, leur permet d'initier des actions nouvelles et de réinvestir cette analyse dans leur relation pédagogique avec les élèves.

Le jeu est aussi outil pédagogique en favorisant une autoformation plurielle des enseignantes qui apprennent sur elles-mêmes dans un cadre structuré, souple et sécurisant. Ainsi, c'est un outil formatif, au sens fort du terme, qui dépasse sa fonction méthodologique pour accompagner le développement professionnel et personnel des actrices impliquées au service d'une école plus inclusive.

Cette dynamique a permis d'identifier une série de pistes de travail autour de quatre axes principaux qui pourraient être utilement investis sur un autre terrain : la posture professionnelle, la prise en compte des besoins éducatifs particuliers des élèves, la relation avec les familles et les rapports avec l'institution :

Évolution des postures enseignantes

- Favoriser l'autonomie des élèves en réduisant les aides apportées aux enfants et en encourageant l'initiative chez eux,
- Travailler en équipe pour sortir de l'isolement professionnel, en partageant les responsabilités prises dans l'orientation scolaire des enfants et dans leur accompagnement médico-social et éducatif,
- Suivre son intuition ou intime conviction en tant qu'enseignante quant aux choix pédagogiques à opérer pour l'élève tout en prenant le recul suffisant pour ne pas rester dans un rapport d'affect,
- Adapter sa posture face à des élèves déstabilisants. Cela peut se traduire par l'adoption d'une posture silencieuse en classe afin de permettre l'apaisement de l'enfant en difficulté,
- Repenser les rythmes et rituels de classe, les aménagements des ateliers, du lieu de regroupement afin de sécuriser l'élève présentant des troubles du comportement,
- Ne pas chercher à différencier les apprentissages pour chaque enfant en difficulté scolaire, mais recourir à des méthodes qui servent à tous, telles que la Conception Universelle des Apprentissages avec l'aide de la coordonnatrice ULIS (CUA).

- Favoriser l'autonomie, les apprentissages et l'acquisition d'un « Devenir élève » en s'appuyant sur des supports ludiques,
- Retravailler en cours d'année la posture d'élève si nécessaire. Au-delà de la pression des programmes, redémarrer du début peut s'avérer efficace. Rappeler aux élèves de GS l'enjeu de la classe de CP en termes de savoir-être pour permettre des savoirs faire,
- Fournir un cadre sécurisé à l'enfant à travers des règles adaptées à ses besoins éducatifs particuliers.

Aménagements pédagogiques pour les élèves à besoins éducatifs particuliers

- Adapter l'environnement de la classe : lumière tamisée, mobilier épuré, tipi comme lieu de refuge, casque anti-bruit, widgets, ou encore recours à des jetons comme renforçateurs.
- Aménagement du temps scolaire : scolarisation progressive par demi-journées puis par journées complètes, entrée différée en classe ou dans l'école pour éviter l'impact de l'agitation des autres enfants et le bruit, temps de récréation en individuel, ou encore définir des temps de travail articulés avec des temps de détente et de jeux,
- Décloisonner les classes : accueillir l'élève en difficulté, si besoin même ritualiser cette possibilité, investir les espaces hors de la classe telle que la salle de sieste pour y installer un groupe d'enfants lorsque l'activité peut s'avérer bruyante et permettre ainsi aux autres élèves d'étudier dans le calme, ou encore le hall pour y installer un coin lecture.

Relation avec les familles

- Clarifier les attentes éducatives auprès des parents avec des propositions concrètes telles que des activités partagées parent/enfants (jeux de sociétés, sorties dans le parc) et la nécessité de s'impliquer dans les devoirs de l'enfant, de son activité à l'école,
- Reformuler plus clairement les difficultés scolaires de leurs enfants auprès des parents,
- Organiser des rencontres collectives avec les parents d'élèves pour les responsabiliser et leur rappeler l'enjeu de la posture d'élève en classe, et ne pas se contenter d'entretiens individuels,
- Suggérer des parcours de soins : bilans médicaux et psychologiques (orthophonie, psychomotricité) et la prise de rendez-vous auprès de centres tels que le CAMSP ou le CMP,
- Encourager la coéducation en impliquant les parents dans la vie scolaire de leur enfant.

Rapport avec l'institution

- Accompagnement à la parentalité avec l'expertise des personnels de la PMI,
- Organisation d'équipes éducatives et d'ESS pour coordonner les actions,
- Rédaction de documents institutionnels : PPRE, LPI, GEVA-sco,

- Appel aux partenaires institutionnels : enseignantes spécialisées, psychologues scolaires, chargée de mission de l'école inclusive, etc.,
- En dernier recours, mobiliser l'IEN-ASH pour construire un dossier MDA si les familles sont défaillantes ou réticentes.

Ces propositions ne relèvent pas d'un simple catalogue de bonnes pratiques, mais traduisent une dynamique où chaque enseignante a pu, à partir de son expérience, revisiter sa pratique professionnelle. L'ensemble de ces actions concrètes, issues de la co-construction avec les professeures des écoles à partir de nos séances de jeux, témoigne de la capacité de ce tarot en tant qu'outil philosophique, à dépasser sa seule fonction réflexive pour devenir un outil pédagogique. Ce dispositif permet aussi de favoriser une évolution des représentations des enseignantes quant à leurs élèves, les parents d'élèves et permet une évolution des postures et des relations avec les différents acteurs. Ces actions proposées par les enseignantes soulignent leur capacité à se remettre en question, à être créative et à penser autrement l'école inclusive en s'appuyant sur cet outil pédagogique.

Conclusion de chapitre 2 : Le jeu comme dispositif réflexif et autoformateur pour l'école inclusive.

Pour conclure, le recours au « Jeu du Phénix » dans cette recherche illustre l'efficacité d'un dispositif à la croisée des jeux de cartes traditionnels, des *serious games* et des outils de connaissance de soi. Ce tarot philosophique, au-delà de son caractère ludique, se révèle être un outil méthodologique permettant non seulement une introspection individuelle mais aussi une réflexion collective au service de l'école inclusive. En intégrant cette démarche dans une recherche-action à visée auto-formative, ce dispositif favorise la production de savoirs issus de l'expérience vécue. Ainsi, ce jeu incarne un véritable levier pour accompagner les enseignantes dans leur développement personnel et professionnel, tout en contribuant à renouveler les pratiques éducatives au sein de leur environnement scolaire. Il constitue également un véritable laboratoire de recherche. En offrant un espace où les participantes peuvent éprouver, analyser et réinterpréter leur vécu en classe, ce tarot philosophique favorise une dynamique d'introspection et d'innovation. Il invite à une distanciation critique permettant de repenser les pratiques et les postures enseignantes. Il devient un outil précieux de métamorphose éducative des enseignantes.

Ce jeu dépasse le cadre d'un simple outil de recherche pour s'imposer comme un véritable levier pédagogique. Par son caractère souple et adaptable, il incarne l'art du bricolage, capable de répondre aux réalités complexes et aux résistances du terrain. Bien loin d'un catalogue figé, les pistes de travail élaborées à partir des séances de jeu témoignent d'une capacité à penser et agir autrement l'école inclusive, confirmant ainsi le potentiel de ce tarot philosophique comme outil pédagogique au service des enseignantes.

Conclusion de la cinquième partie : Le jeu : un dispositif réflexif et épistémique pour la production de savoirs en contexte éducatif.

Cette cinquième partie vise à ancrer « Le Jeu du Phénix » dans un cadre plus large afin que ce dispositif ne se limite pas à cette étude de cas. En effet, ce jeu s'inscrit dans la lignée historique des tarots, car il en détient tous les symboles et archétypes. Son esthétisme symbolique, entre alchimie et ésotérisme, et sa construction visuelle participent à une interprétation des cartes qui ouvre la voie vers la réflexivité. Mais plus qu'un *serious game* ou un jeu de connaissance de soi, ce tarot constitue un véritable laboratoire de recherche. Il ne s'agit plus de simplement philosopher, mais de produire à travers son usage, la création de savoirs. Des savoirs obtenus avec l'engagement actif de la chercheuse, qui devient actrice du changement et permet que ce jeu s'inscrive dans une visée épistémique. Enfin, au-delà de la méthode provocatrice ou du bricolage comme méthodologie d'intervention de recherche, le jeu se présente comme un outil pédagogique dans la mesure où il génère un apprentissage chez les actrices impliquées dans le processus.

Conclusion générale

Cette recherche doctorale s'est inscrite au cœur d'une classe maternelle avec pour objectif principal d'identifier et d'analyser les pratiques des enseignantes impliquées dans l'inclusion scolaire auprès d'enfants à besoins éducatifs particuliers. Ce travail a visé à faire émerger des propositions d'actions concrètes pour favoriser leur meilleure prise en charge, améliorer les conditions de travail des enseignantes et renforcer la collaboration entre les actrices impliquées (enseignantes, équipes du secteur médico-social, familles, élèves).

L'enquête exploratoire a mis en évidence une appréhension du corps de l'enfant largement guidée par des attendus scolaires, dans une logique de discipline et de normalisation, autour du « Devenir élève ». Dès la maternelle, l'espace-temps pédagogique modèle un corps contraint, intégré à un cadre normatif. C'est dans ce contexte que cette recherche- action s'est engagée action dans une dynamique de transformation en impliquant les enseignantes comme actrices consentantes d'un processus de réflexion à l'aide d'un outil original : un tarot philosophique, « Le Jeu du Phénix », développé selon une approche de bricolage méthodologique.

L'objectif de cette recherche était donc double : interroger les conditions d'une pédagogie inclusive en maternelle, tout en restant dans un dispositif réflexif permettant aux enseignantes de réinventer leur posture professionnelle face à des situations éducatives difficiles.

Le recours à un jeu — en l'occurrence, un tarot philosophique — comme outil de recueil de données dans le cadre d'une recherche-action-formation, constitue une démarche singulière. D'une part, elle traduit ma volonté d'intégrer pleinement le terrain de recherche ; d'autre part, elle s'inscrit dans une dynamique d'appropriation progressive de ce terrain. La première année s'est révélée déterminante pour instaurer des liens de confiance et de complicité avec l'équipe, condition essentielle pour que ses membres acceptent de dévoiler leurs pratiques professionnelles et, plus largement, de se livrer dans le cadre de cette recherche.

En termes de résultats, cette recherche a permis de mettre en lumière plusieurs éléments majeurs. D'abord, elle met en évidence que l'entrée par l'expérience, et non par la catégorisation des troubles, offre un levier pour transformer les pratiques éducatives. Ensuite, elle a favorisé une métamorphose éducative à la fois du côté des enseignantes impliquées et de celui de la chercheuse elle-même, dans un processus d'autoformation et de co-construction.

« Le Jeu du Phénix » s'est imposé comme un espace dialogique, légitimant la fonction de personne-ressource de la coordinatrice ULIS. Il lui a permis d'assumer un rôle d'expertise, de conseil et de soutien auprès de ses collègues. Ce jeu a donné lieu à une « réflexion-en-cours-et-sur-l'action », engageant les praticiennes dans une introspection praxéologique, leur permettant de questionner leurs relations pédagogiques, de revisiter leurs pratiques professionnelles et de proposer des actions pour favoriser l'inclusion des élèves dans leurs classes. Au-delà de la fonction réflexive, le tarot devient un outil pédagogique au bénéfice de l'école inclusive. L'analyse des situations éducatives illustre comment ce dispositif transforme les angoisses ou doutes des enseignantes en un projet d'actions partagées et coconstruits ancrés dans leur réalité quotidienne.

D'un point de vue théorique, la recherche s'appuie sur les apports de Houssaye et Léon pour penser la relation pédagogique dans un environnement pluriel (scolaire, social, institutionnel). Elle interroge la possibilité de singulariser la règle face aux normes institutionnelles, afin d'adapter les pratiques à l'hétérogénéité des élèves. Cette recherche s'appuie aussi sur la théorie de la métamorphose éducative de Moreau comme résultat d'un processus de réflexivité en-cours-et-sur-l'action.

Sur le plan méthodologique, le recours à un jeu réflexif illustre une posture de chercheuse-bricoleuse, inspirée de Lévi-Strauss et conceptualisée par Kincheloe. Ce bricolage méthodologique, loin d'être un écart au protocole scientifique, devient un choix assumé et rigoureux, adapté aux contingences du terrain. Le tarot philosophique devient ici un laboratoire de recherche, au service d'un savoir situé, expérientiel et transformateur.

D'un point de vue pratique, l'outil a facilité une autoformation plurielle des enseignantes, une co-construction de propositions d'actions pédagogiques et un changement de posture professionnelle. Il s'inscrit dans une logique singulière où il s'agit de donner une réponse concrète en classe pour des enfants présentant des troubles des apprentissages et/ou du comportement.

Cependant, cette étude présente plusieurs limites. D'abord, l'échantillon restreint à une seule école maternelle et à un groupe réduit d'enseignantes limite la généralisation des résultats. Ensuite, l'implication personnelle de la chercheuse dans le dispositif peut biaiser certaines analyses malgré les précautions prises. Toutefois, ce choix d'un terrain situé n'est pas un hasard méthodologique, mais le fruit d'une orientation épistémologique assumée, qui s'inscrit dans une démarche qualitative et compréhensive. Il s'agit moins ici de produire des résultats

généralisables ou une méthode reproductive, que de rendre compte de la réalité en classe dans le contexte de l'école inclusive tel que cela est vécu par les actrices sur le terrain. En ce sens, la subjectivité des enseignantes n'est pas un biais qu'il s'agirait de neutraliser, mais bien d'une ressource importante pour comprendre la dynamique de leurs pratiques professionnelles. C'est bien à partir de ce vécu, de leurs émotions, de leurs questionnements que s'est construit ce savoir situé de cette recherche. Cette subjectivité a participé à la richesse de nos séances de jeux et leur analyse pour penser l'inclusion scolaire autrement. Par ailleurs, le caractère innovant et inhabituel du dispositif (un jeu de tarot philosophique) peut susciter des résistances dans d'autres contextes éducatifs, en particulier là où les pratiques réflexives sont peu valorisées ou mal comprises. Ensuite, en raison d'une expérimentation menée sur seulement deux années scolaires, je n'ai pas pu mesurer une forme de lassitude ni la pérennité du changement initié.

En termes de perspective de recherche, plusieurs pistes s'ouvrent suite à ce travail. Il serait pertinent d'étendre l'expérimentation à d'autres cycles (élémentaire, collège). Ce travail serait d'autant plus intéressant que les attentes normatives et les enjeux pédagogiques, notamment en termes d'orientation scolaire, sont encore plus exigeantes. Une étude complémentaire permettrait d'approfondir l'étude du rôle de la personne-ressource dans une perspective systémique, en y intégrant les points de vue des familles, des partenaires du secteur médico-social et de l'institution. Enfin, il serait intéressant de concevoir une formation initiale et continue intégrant cet outil réflexif pour accompagner les transformations professionnelles des enseignantes.

Ainsi, cette recherche propose une forme d'intervention innovante, à la croisée du jeu, de la réflexivité collective et de l'analyse systémique. Elle ouvre des perspectives prometteuses pour penser autrement la formation continue des équipes pédagogiques, dans une optique de soutien à l'inclusion et au bien-être des enseignantes et de tous leurs élèves en s'appuyant sur l'expérience vécue et la capacité de transformation à l'appui d'une forte réflexivité.

Références bibliographiques

REFERENCES THEORIQUES ET SCIENTIFIQUES

- Ouvrages

- Argyris, C., & Schön, D. A. (2001). *Apprentissage organisationnel. Théorie, méthode, pratique*. De Boeck Supérieur ; Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/dbu.argyr.2001.01>
- Aristote. (Trad. 1994). *Ethique à Nicomaque, traduit par Jacques Tricot*. Vrin.
- Aristote. (Trad. 2002). *Métaphysique, Livre 1, Livres A-Z, traduit par Jacques Tricot* (Vrin, Vol.1).
- Benjamin, W. (2014). *Enfance berlinoise vers 1900. Traduction et préface de Pierre Rucsh. Post-scriptum de Patricia Lavelle*. Hermann.
- Bin, K. (2000). *L'Entre. Une approche phénoménologique de la schizophrénie*. (Editions Jérôme Millon).
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique* (Les Éditions de Minuit).
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964). *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*. (Les Éditions de Minuit).
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La Reproduction : Éléments pour une théorie du système d'enseignement* (Les Éditions de Minuit).
- Brody, A., Chicharro, G., Colin, L., & Garnier, P. (2023). *Les « petits coins » à l'école. Genre, intimité et sociabilité dans les toilettes scolaires*. Érès ; Cairn.info. <https://www.cairn.info/les-petits-coins-a-l-ecole--9782749276045.htm>
- Brougère, G. (2005). *Jouer/Apprendre* (Économica-Anthropos).
- Bruner, J. S. (2011). *Le développement de l'enfant. Savoir-faire, savoir dire*. Presses Universitaires de France.
- Certeau (de), M. (1990). *L'invention du quotidien. Les arts de faire (I)* (Gallimard, Vol. 1).
- Charlot, B. (2020). *Education et barbarie* (Économica).
- Clément, G. (2017). *Le jardin en mouvement* (Sens & Tonka).
- Delory-Monberger, C. (2010). *La condition biographique. Essais sur le récit de soi dans la modernité avancée* (Téraèdre).
- Devereux, G. (2012). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement* (Flammarion).
- Dummett, M., & Mann, S. (1980). *The Game of Tarot form Ferrara to Salt Lake City* (Geroges Duckworth & Co).
- Durive, L. (2015). *L'expérience des normes. Comprendre l'activité humaine avec la démarche ergologique* (Ootarès).
- Favret-Saada, J. (1985). *Les mots, la mort, les sorts* (Gallimard).

- Fischer, G.-N. (2020). *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale: Vol. 6e éd.* Dunod ; Cairn.info. <https://www.cairn.info/les-concepts-fondamentaux-de-la-psychologie--9782100802036.htm>
- Galvani, P. (2020). *Autoformation et connaissance de soi. Une méthode de recherche-formation expérientielle* (Chronique sociale).
- Gardou, C. (2012). *La société inclusive, parlons-en ! Il n'y a pas de vie minuscule.* (Erès).
- Garnier, P. (2016). *Sociologie de l'école maternelle.* Presses Universitaires de France ; Cairn.info. <https://www.cairn.info/sociologie-de-l-ecole-maternelle--9782130632658.htm>
- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société : Éléments de la théorie de la structuration / Anthony Giddens ; traduit de l'anglais par Michel Audet ; [préface de François Chazel]* (Presses Universitaires de France).
- Hall, E. (1978). *La dimension cachée / Edward T. Hall ; traduit de l'anglais (Etats-Unis) par Amélie Petita postface de Françoise Choay* (Seuil).
- Husserl, E. (1986). *Méditations cartésiennes, traduction de Peiffer et Levinas* (Vrin).
- Kellerhalls, J., Montandon, C., Gaberel, P.-E., McCluskey, H., Osiek, F., & Sardi, M. (1991). *Les stratégies éducatives des familles : Milieu social, dynamique familiale et éducation des pré-adolescents* (Delachaux et Niestlé).
- Lehmann, J.-P. (2009). *Comprendre Winnicott* (Armand Colin).
- Léon, A. (1971). *Psychopédagogie des adultes* (Presses Universitaires de France).
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality* (Harper & Row).
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception* (Gallimard).
- Merleau-Ponty, M. (1960). *L'oeil et l'esprit.* Gallimard.
- Mezirow, J. (2000). *Learning As Transformation : Critical Perspectives on a Theory in Progress* (Jossey Bass).
- Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire* (ESF).
- Piaget, J. (1981). *Le développement de la notion de temps chez l'enfant* (Presses Universitaires de France).
- Pujade-Renaud, C. (1983). *Le corps de l'élève dans la classe* (L'Harmattan).
- Roger, G. (2011). *Introduction à la sociologie générale* (Hurtubise).
- Rogers, C. R. (2005). *Le développement de la personne—2ème édition.*
- Sallaberry, J.-C. (1996). *Dynamique des représentations dans la formation* (L'Harmattan).
- Sallaberry, J.-C., & Claverie, B. (2018). *Introduction aux sciences humaines et sociétales* (L'Harmattan).
- Stiker, H.-J. (2013). *Corps infirmes et société* (Dunod).
- Vincent, G. (1980). *L'école primaire française* (Presses Universitaires de Lyon). <https://doi.org/10.4000/books.pul.30073>

Vygotski, L. S. (2003). *Pensée et langage* (La Dispute).

Winnicott, D. W. (2006). *La mère suffisamment bonne* (Payot).

- Chapitres d'ouvrages

Ben Ayed, C. (2009). IV. Des luttes locales aux luttes sociales. In *Le nouvel ordre éducatif local* (p. 89-128). Presses Universitaires de France ; Cairn.info. <https://shs.cairn.info/le-nouvel-ordre-educatif-local--9782130575047-page-89?lang=fr>

Boudlali, B., & Zanna, O. (2023). Le contrat pédagogique au service du bien-être subjectif des élèves perturbateurs dans l'institution scolaire. In J. F. Bruneaud, Y. Motaya, & Z. Ben Chaâbane, *Le bien-être au prisme des violences scolaires. Espaces, corps, valeurs* (p. 63-68). Presses Universitaires de Bordeaux.

Darmon, M. (2016). 1. Socialisation primaire et construction de l'individu. In *La socialisation: Vol. 3e éd.* (p. 11-48). Armand Colin ; Cairn.info. <https://www.cairn.info/la-socialisation--9782200601423-p-11.htm>

Dizerbo, A. (2016). Être et avoir un corps à l'école. Enjeux biographiques du contrôle du corps dans l'institution scolaire. In *Éprouver le corps* (p. 69-79). Érès ; Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/eres.delor.2016.01.0069>

Durive, L. (2022). Normes au travail. In *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation: Vol. 2e éd.* (p. 287-290). De Boeck Supérieur ; Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/dbu.jorro.2022.01.0287>

Gadras, M. (2016). La mise en scène du corps dans l'espace. Posture et conduite dans l'activité de deal. In *Éprouver le corps* (p. 109-119). Érès ; Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/eres.delor.2016.01.0109>

Galvani, P. (2010). Chapitre 6. L'exploration réflexive et dialogique de l'autoformation existentielle. In *L'autoformation* (p. 269-313). Presses Universitaires de France ; Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/puf.carre.2010.02.0269>

Gasparini, R. (2018). Les comportements troublés et troublants en maternelle : Une remise en cause de la forme scolaire ? In *In Variations autour de la « forme scolaire ». Mélanges offerts à André D. Robert* (p. 247-260).

Germain, S. (2018). Chapitre 2. Comprendre l'approche systémique en éducation. In *Le management des établissements scolaires* (p. 51-78). De Boeck Supérieur ; Cairn.info. <https://www.cairn.info/le-management-des-etablissements-scolaires--9782807318892-p-51.htm>

Levi-Strauss, C. (1962). Chapitre premier : La science du concret. In *La pensée sauvage* (Plon, p. 3-47).

Lipman, M. (2008). Chapitre 1. Renforcer le raisonnement et le jugement par la philosophie. In *La philosophie pour enfants: Vol. 2e éd.* (p. 11-24). De Boeck Supérieur ; Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/dbu.leleu.2008.01.0011>

Mabilon-Bonfils, B., & Durpaire, F. (2016). Ruses du corps et corps de la ruse à l'école. In *Éprouver le corps* (p. 55-67). Érès ; Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/eres.delor.2016.01.0055>

- Poullaouec, T. (2019). « Les familles populaires ne s'intéressent pas à la scolarité de leurs enfants. » In *La France d'en bas ?* (p. 107-113). Le Cavalier Bleu ; Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/lcb.mascl.2019.01.0107>
- Raynal, M. (2001). 3. Les temps de l'école rythment-ils les temps sociaux ? In *Le quotidien urbain* (p. 51-66). La Découverte ; Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/dec.paquo.2001.01.0051>
- Vincent, G., Bernard, L., & Daniel, T. (1994). Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. In *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ?* (p. 11-48). Presses Universitaires de Lyon. <https://doi.org/10.4000/books.pul.9552>

- Articles de revues

- Benoit, H., Gombert, A., & Gardou, C. (2016). De l'adaptation de l'évaluation scolaire aux fondements de la société inclusive : Capillarité des gestes professionnels et des enjeux sociétaux. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 2(74), 9-25.
- Benoit, H., & Mauguin, M. (2020). Vers une herméneutique des dispositifs dits inclusifs, in Dugas, Éric ; Rollin, Zoé (dir.), *Accompagnement et médiation : Entre paroles et actes. Revue Education, Santé et Sociétés*, 7(1), 95-108. <https://doi.org/doi : https://doi.org/10.17184/eac.3866>
- Bertucci, M.-M. (2007). La notion de sujet. *Le français aujourd'hui*, 157(2), 11-18. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/lfa.157.0011>
- Bouquet, B. (2015). L'inclusion : Approche socio-sémantique. *Vie sociale*, 11(3), 15-25. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/vsoc.153.0015>
- Brunet, P. (2022). Écriture inclusive/non genrée. Comment la mettre en œuvre tout en restant accessible. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, N° 93(1), 245-257. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/nresi.093.0245>
- Bryon-Portet, C. (2020). De quelques éléments de convergences entre les lames du tarot de Marseille et les symboles Maçonniques. *La chaîne d'union*, N° 91(1), 27-41. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/cdu.091.0027>
- Campbell, S. B. (2016). Les troubles externalisés chez le jeune enfant à la lumière de la psychopathologie développementale (D. Mellier, Trad.). *Enfance*, 1(1), 35-49. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/enfl.161.0035>
- Carré, P. (1999). La galaxie de l'autoformation. *Sciences humaines. Hors-série*, 24, 54-56.
- Champy-Remoussenard, P. (2005). Les théories de l'activité entre travail et formation. *Savoirs*, 8(2), 9-50. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/savo.008.0009>
- Charles, A., & Tardieu, H. (1984). Etude du rôle de l'organisation de la production du sujet sur la mémorisation de cette production. *L'Année psychologique*, 84(3), 369-386. <https://doi.org/10.3406/psy.1984.29032>
- Clément, G., & Brunon, H. (2016). Jardiner le monde ? Entretien avec Gilles Clément. *Vacarme*, N° 77(4), 137-141. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/vaca.077.0137>
- Compte rendu de [Durrive, I. (2015). *L'expérience des normes. Comprendre l'activité humaine avec la démarche ergologique*. Toulouse : Octares éditions]. Nouveaux

- cahiers de la recherche en éducation. (2016). *Erudit*, 19(2), 164-168.
<https://doi.org/10.7202/1042855ar>
- Cosnard, X. (2005). Représentations du temps et formation. Double évolution de la perception du temps au fil de l'histoire et au cours du développement de la personne. *Spirale. Revue de Recherches en Education, Hors-Série n°4*, 69-82.
<https://doi.org/10.3406/spira.2005.2026>
- Courret, J. (2019). L'alchimie poétique d'Alejandro Jodorowsky. *Entrelacs*, 16. <https://doi-org.ezproxy.univ-orleans.fr/10.4000/entrelacs.5627>
- Courtois, B. (1996). Autoformation existentielle. *Pratiques d'autoformation et d'aide à l'autoformation*, 32-33.
- Crété, M. (2007). Hand in cap : Tous dans le même chapeau ? Le handicap ne peut-il plus être fruit du hasard ? *Journal français de psychiatrie*, 4(31), 11-13. <https://doi-org.ezproxy.univ-orleans.fr/10.3917/jfp.031.0011>.
- Darmon, M. (2001). La socialisation, entre famille et école. Observation d'une classe de première année de maternelle. *Sociétés & Représentations*, 11(1), 515-538. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/sr.011.0515>
- Dedieu, É. (2000). La créativité dans la réalité professionnelle... le désir de créer et le plaisir de faire. *Recherche en soins infirmiers*, 60(1), 4-8. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/rsi.060.0004>
- Delion, P. (2011). Accueillir la personne psychotique : Espaces thérapeutiques, temps interstitiels et vie quotidienne. *Cliniques*, 1(1), 24-37. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/clini.001.0024>
- Dumonteil, J. (2024). *Le corps comme clé d'une inclusion réussie ? Des enseignants autistes interrogent le bien-être à l'École*. 11.
<https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.15282>
- Ebersold, S. (2009). Autour du mot « Inclusion ». *Recherche et formation*, 61, 71-83.
<https://doi.org/10.4000/rechercheformation.522>
- Ebersold, S. (2020). Pratiques inclusives, approche polycentrée et accessibilité. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 33. <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X52845>
- Ferrand, C. (2012). Le croisement des savoirs et des pratiques. *Quart Monde [en ligne]*, 1(221). <https://www.revue-quartmonde.org/5301>
- Folcher, V., & Lompré, N. (2012). Accessibilité pour et dans l'usage : Concevoir des situations d'activité adaptées à tous et à chacun. *Le travail humain*, Vol. 75(1), 89-120. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/th.751.0089>
- Folcher, V., Lompré, N., & Gouédard, C. (2012). Une bibliothèque numérique à l'épreuve de la déficience : Études de cas. *Activités [en ligne]*, 9(1). <https://doi-org.ezproxy.univ-orleans.fr/10.4000/activites.170>
- Frétygné, C. (2013). Les dispositifs innovants de l'école à la lumière de la « handicapologie ». *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 61(1), 165-174. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/nras.061.0165>

- Galéra, C., & Bouvard, M.-P. (2015). Troubles du comportement avant six ans : Particularités cliniques et thérapeutiques. *Annales Médico-psychologiques, revue psychiatrique*, 173(5), 433-436. <https://doi.org/10.1016/j.amp.2015.03.014>.
- Garcia, C. (2000). Cet « autre » inaccessible. *Corps et Culture*, 5. <https://doi.org/10.4000/corpsetculture.671>
- Gardou, C. (2006). *Mettre en œuvre l'inclusion scolaire, les voies de la mutation*. 4(22), 91-98. <https://doi.org/10.3917/reli.022.0091>.
- Gasparini, R. (2019). Normes scolaires et normes professionnelles à l'épreuve des troubles du comportement ? *Recherches en éducation*, 35, 38-49. <https://doi.org/DOI : https://doi.org/10.4000/ree.1258>
- Gaudreau, N. (2011). La gestion des problèmes de comportement en classe inclusive : Pratiques efficaces. *Education et francophonie*, 39(2), 122-144. <https://doi.org/10.7202/1007731ar>
- Gaussel, M. (2018). Que fait le corps à l'école ? *Dossier de veille de l'IFE*, 126, 1-24. <https://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/126-novembre-2018.pdf>
- Gombert, A., Bernart, V., & Vernay, F. (2017). Processus d'adaptation de l'enseignement en contexte inclusif : Étude de cas pour un élève avec autisme. *Carrefours de l'éducation*, 1(43), 11-25. <https://doi-org.ezproxy.univ-orleans.fr/10.3917/cdle.043.0011>.
- Gomez, P.-Y., Rousseau, A., & Vandangeon-Derumez, I. (2011). Distance et proximité. Esquisse d'une problématique pour les organisations. *Revue française de gestion*, 213(4), 13-23. Cairn.info. <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-gestion-2011-4-page-13.htm>
- Jeynes, W. H. (2003). A meta-analysis : The effects of parental involvement on minority children's academic achievement. *Education and Urban Society*, 202-2018. <http://dx.doi.org/10.1177/0013124502239392>
- Jeynes, W. H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, 40(3), 237-269. <https://doi.org/10.1177/0042085905274540>
- Laffitte, P. J. (2025). Greffer de l'ouvert : Fonction éthique de la logique du vague dans le champ de la clinique. Rencontre entre psychothérapie institutionnelle et sémiotique peircienne. *Nouvelle Revue de l'Enfance et de l'Adolescence*, N°11(1), 105-120. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/nrea.011.0105>
- Le Breton, D. (2014). Le corps entre significations et informations. *Hermès, La Revue*, n° 68(1), 21-30. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/herm.068.0021>
- Loison, M., & Perrier, G. (2022). Un « langage excluant » ? Solidité, sincérité et enjeux des arguments d'opposition à l'écriture inclusive. *Travail, genre et sociétés*, n° 47(1), 153-156. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/tgs.047.0153>
- MacIsaac, D. (1996). *The critical theory of Jurgen Habermas*. <https://philpapers.org/rec/MACTCT-4>
- Mercer, N. (2016). Education and the social brain : Linking language, thinking, teaching and learning. *Éducation & Didactique*, Vol. 10(2), 9-23. Cairn.info. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2523>

- Michel, H., Sheet, Z., & Parmentier, G. (2025). Le jeu sérieux comme méthode provocatrice de recherche ? *Technologie et innovation*, 10(3), 54-69. <https://doi.org/10.21494/ISTE.OP.2025.1309>
- Moreau, D. (2018). Confiance en soi et métamorphose éducative. *Recherches en éducation*, 31, 9-21. <https://doi-org.ezproxy.univ-orleans.fr/10.4000/ree.2492>
- Moreau, D. (2022). L'éducation métamorphique comme formation de soi-même. Enquête sur un courant philosophique « tellurique ». *Phronesis*, 11(3), 74-85. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1088340ar>
- Oury, J., & Apprill, O. (1997). La moindre des choses. *Chimères- Revue des Schizoanalystes*, 31, 163-170. <https://doi.org/10.3406/chime.1997.2168>
- Plaisance, É., Belmont, B., Vérillon, A., & Schneider, C. (2007). Intégration ou inclusion ? Éléments pour contribuer au débat. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, N° 37(1), 159-164. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/nras.037.0159>
- Poullaouec, T. (2019). Regrets d'école. Le report des aspirations scolaires dans les familles populaires. *Sociétés contemporaines*, N° 114(2), 123-150. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/soco.114.0123>
- Roiné, C. (2014). L'élève en difficulté : Retours sur une psychologisation du social. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 66(2), 13-30. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/nras.066.0013>
- Sirota, R. (1993). Le métier d'élève. *Persée*, 104, 85-108. <https://doi.org/10.3406/rfp.1993.1291>
- Slamecka, N. J., & Graf, P. (1978). The generation effect : Delineation of a phenomenon. *Journal of Experimental Psychology : Human Learning and Memory*, 4(6), 592-604. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0278-7393.4.6.592>
- Stevens, B. (2003). Sur les antécédents de la notion d'"aïda". *Revue philosophique de Louvain*, 101(4), 686-706. <https://doi.org/10.2143/RPL.101.4.503574>
- Tartas, V. (2010). Le développement de notions temporelles par l'enfant. *Développements*, 4(1), 17-26. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/devel.004.0017>
- Thomazet, S., & Merini, C. (2014). Le travail collectif, outil d'une école inclusive ? *Questions vives*, 21. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1509>
- Vallet, G. (2009). Corps et socialisation. *Idées économiques et sociales*, 158(4), 53-63. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/idee.158.0053>
- Viennot, É. (2022). De la parenthèse au point médian. Des nouveaux habits de l'écriture inclusive et de la malhonnêteté de ses opposant·es. *Travail, genre et sociétés*, n° 47(1), 165-168. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/tgs.047.0165>
- William H., J. (2007). The Relationship Between Parental Involvement and Urban Secondary School Student, Academic Achivement : A Meta-Analysis. *Urban Education*, 1(42), 82-110. <https://doi.org/10.1177/0042085906293818>
- Woollven, M. (2021). La genèse de la notion de besoin éducatif particulier. Circulations transnationales et reconfiguration de la norme scolaire. *Agora débats/jeunesses*, N° 87(1), 51-64. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/agora.087.0051>

- Thèses

Bourque, G. (2008). *Pour un autre modèle d'analyse du tarot* [Université du Québec].
<https://archipel.uqam.ca/1028/>

Lafay, E. (2017). *Le corps de l'élève en classe : Maîtrisé pour mieux apprendre ?* [Mémoire de Master, Université Paris Sorbonne 4 - ESPE]. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01623731>

- Podcast

Bochurberg, C. (s. d.). *Une éthique de la mémoire en actes (1/2)* [Podcast]. Consulté 1 mars 2023, à l'adresse
<https://www.radiofrance.fr/franceculture/podcasts/talmudiques/talmudiques-emission-du-dimanche-26-fevrier-2023-7715923>

REFERENCES PEDAGOGIQUES ET PROFESSIONNELLES

- Ouvrages

Argyris, C., & Schön, D. A. (1992). *La théorie en pratique : Accroître l'efficacité professionnelle* (Jossey-Bass).

Barrère, A. (2017). *Au cœur des malaises enseignants*. Armand Colin; Cairn.info.
<https://www.cairn.info/au-coeur-des-malaises-enseignants--9782200617233.htm>

Billeter, J. F. (2012). *Un paradigme* (Allia).

Donnay, J., & Charlier, E. (2006). *Apprendre par l'analyse de pratiques : Initiation au compagnonnage réflexif*. Presses Universitaires de Namur.

Faucon Méjean, C., Liverato, Ancely, C., & Cornac, M.-C. (2020a). *Aménager les espaces. Gestes clés*. (Retz).

Faucon Méjean, C., Liverato, C., & Ancely, C. (2020). *Aménager les espaces. Méthodologie* (Retz).

Faucon Méjean, C., Liverato, C., Ancely, C., & Cornac, M.-C. (2020b). *Aménager les espaces. Mise en œuvre*. (Retz).

Gueguen, C. (2018). *Heureux d'apprendre à l'école. Comment les neurosciences affectives et sociales peuvent changer l'éducation* (Les arènes-Robert Laffont).

Houssaye, J. (2000). *Théories et pratiques de l'éducation scolaire (I). Le triangle pédagogique. Préface de Daniel Hameline* (Peter Lang).

Lantheaume, F., & Hérou, C. (2008). *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Presses Universitaires de France; Cairn.info.
<https://www.cairn.info/la-souffrance-des-enseignants--9782130567059.htm>

Laxer, G. (2021). *Handicaps, les chemins de l'autonomie. Manuel de pédagogie développementale*. Érès ; Cairn.info. <https://www.cairn.info/handicaps-les-chemins-de-l-autonomie--9782749267906.htm>

Perrenoud, P. (2012). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant : Professionnalisation et raison pédagogique* (6ème édition) (ESF).

- Perrenoud, P., & Montandon, C. (1987). *Entre parents et enseignants : Un dialogue impossible ?* (Peter Lang).
- Prud'Homme, L., Duchesne, H., & Bonvin, P. (2017). *L'inclusion scolaire : Ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (De Boeck Supérieur).
- Sanchez, E. (2023). *Enseigner et former avec le jeu : Développer l'autonomie, la confiance et la créativité avec des pratiques pédagogiques innovantes* (ESF Sciences humaines).
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. (Logiques).
- Schön, D. A. (1996). *Le tournant réflexif : Pratiques éducatives et études de cas / collectif sous la direction de Donald A. Schön ; traduit et adapté par Jacques Heynemand et Dolorès Gagnon* (Logiques).
- Vianin, P. (2019). *La supervision pédagogique. L'accompagnement des stagiaires*. De Boeck Supérieur ; Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/dbu.viani.2019.01>

- Chapitres d'ouvrages

- Altet, M. (2012). Les compétences de l'enseignant-professionnel : Entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. In *Former des enseignants professionnels: Vol. 4e éd.* (p. 43-57). De Boeck Supérieur ; Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/dbu.paqua.2012.01.0043>
- Arnoud, J., & Falzon, P. (2013). La co-analyse constructive des pratiques. In *Ergonomie constructive* (p. 223-236). Presses Universitaires de France ; Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/puf.falzo.2013.01.0223>
- Carnus, M.-F., & Mias, C. (2022). Réflexivité. In *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation: Vol. 2e éd.* (p. 369-372). De Boeck Supérieur ; Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/dbu.jorro.2022.01.0369>
- Imbert, F. (2018). Espace, temps et praxis. In *Un itinéraire en pédagogie institutionnelle* (p. 35-42). Champ social ; Cairn.info. <https://www.cairn.info/itineraire-en-pedagogie-institutionnelle--9791034604166-p-35.htm>
- Nicolas, S. (2003). Effet production. Apprentissage incident et apprentissage intentionnel. In *La psychologie cognitive* (p. 159-161). Armand Colin ; Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/arco.colas.2003.01.0159>
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, É., & Perrenoud, P. (2012). Former des enseignants professionnels : Trois ensembles de questions. In *Former des enseignants professionnels: Vol. 4e éd.* (p. 29-42). De Boeck Supérieur ; Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/dbu.paqua.2012.01.0029>
- Raveaud, M. (2006). Introduction. La citoyenneté comme pratique quotidienne à l'école. In *De l'enfant au citoyen* (p. 1-11). Presses Universitaires de France ; Cairn.info. <https://www.cairn.info/de-l-enfant-au-citoyen--9782130550778-p-1.htm>
- Schmider, C. (2022). 6. La Communication Non Violente et les Systèmes et Cercles Restauratifs. In *L'impasse de la punition à l'école: Vol. 2e éd.* (p. 185-225). Armand Colin ; Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/arco.debar.2022.01.0185>

Toullec Théry, M. (2023). En France, quels paradoxes et problèmes génèrent les prescriptions de collaborations pour la mise en œuvre d'une école dite inclusive ? In S. Le Mouillour, *Vers une école maternelle inclusive. Perspectives européennes pour une alliance éducative* (Le Bord de l'Eau, p. 175-182).

- Articles de revues

Allenbach, M., Duchesne, A., Gremion, L., & Leblanc, M. (2016). Le défi de la collaboration entre enseignants et autres intervenants dans l'école inclusive : Croisement des regards. *Revue des Sciences de l'Education (Canada)*, 42, 86-121.
<http://hdl.handle.net/20.500.12162/842>

Allenbach, M., Frangieh, B., Merini, C., & Thomazet, S. (2021). Le travail collectif en situation d'intermétiers. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 92(6), 87-104. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/nresi.092.0087>

Baroux, B. (2006). Élèves troublants, enseignants troublés. Les interventions du rééducateur de l'Éducation nationale. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, no 66(4), 57-62. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/lett.066.0057>

Bellanger, N., & St Pierre, J. (2019). Enjeux de collaboration entourant le plan d'enseignement individualisé. Entre processus d'inclusion et d'exclusion. *Revue des Sciences de l'Education de McGill*, 54(2), 349-368. <https://doi.org/10.7202/1065662ar>

Bouysse, V. (2016). Apprendre à l'école maternelle. *Administration & Éducation*, 152(4), 61-69. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/admed.152.0061>

Broccolichi, S., & Garcia, S. (2021). « On n'a pas le temps d'aider les élèves en difficulté ! ». Alourdissement du travail des professeurs des écoles et processus de tri des élèves. *Sociétés contemporaines*, 123(3), 51-77. Cairn.info.
<https://doi.org/10.3917/soco.123.0051>

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. *Education et didactique*, 3(3), 29-48. <https://doi.org/DOI> : <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>

Canvel, A. (2016). « Apprendre par corps » ou comment associer climat et réussite scolaire. *Administration & Éducation*, 152(4), 85-89. Cairn.info.
<https://doi.org/10.3917/admed.152.0085>

Cespedes, V. (2013). Les bonnes ondes du jeu. *L'école des parents*, 605(6), 24-25. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/epar.605.0024>

Ferré, V., & Bedoin, D. (2021). Professionnalisation de la fonction de personne ressource du métier d'enseignant spécialisé : Quelles activités, quelle identité ? *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, N° 89-90, 2(3), 231-244. Cairn.info.
<https://doi.org/10.3917/nresi.090.0231>

Frouillou, L. (2011). Géographie d'un espace conçu pour les élèves, approprié par les enfants : L'école maternelle française. *Carnets de géographe [en ligne]*, 3.
<https://doi.org/10.4000/cdg.2133>

Goigoux, R. (2010). Une pédagogie éclectique au service des élèves qui ont le plus besoin de l'école. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, N° 52(4), 21-30. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/nras.052.0021>

- Guirimand, N., & Mazereau, P. (2016). Inclusion scolaire et professionnalités enseignantes entre attentes et contradictions. *Carrefours de l'éducation*, n° 42(2), 47-60. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/cdle.042.0047>
- Hardouin, M. (2020). Aménager les espaces scolaires pour répondre aux enjeux éducatifs et pédagogiques. *Géocarrefour [en ligne]*. URL : <http://journals.openedition.org/geocarrefour/14607>
- Katz, S., Legendre, F., Connan, P.-Y., & Charles, F. (2021). Ce que font les « besoins éducatifs particuliers » aux professeurs des écoles. L'extension du domaine du handicap comme remise en cause de la professionnalité enseignante. *Agora débats/jeunesses*, 87(1), 95-111. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/agora.087.0095>
- Keusch-Bessard, M., Bobillier-Chaumon, M.-É., Vacherand-Revel, J., & Cuvillier, B. (2021). Le *serious game* comme outil de développement des activités managériales : Quand la technologie sert d'instrument médiateur à la délibération des pratiques et du métier. *Le travail humain*, Vol. 84(4), 289-320. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/th.844.0289>
- Kheroufi-Andriot, O. (2021). Mieux articuler ses croyances et ses pratiques en matière d'inclusion grâce au soutien d'un dispositif ULIS : perspectives et limites. *Phronesis*, Vol. 10(2), 239-258. Cairn.info. <https://shs.cairn.info/revue-phronesis-2021-2-page-239?lang=fr>
- Mazalto, M., & Paltrinieri, L. (2013). Introduction : Espaces scolaires et projets éducatifs. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 64, 31-40. <https://doi.org/10.4000/ries.3592>
- Mercier, C., & Lefer-Sauvage, G. (2022). Forces et paradoxes des dynamiques dites « inclusives » : Étude auprès d'enseignants en formation à l'École inclusive. *Education et socialisation*, 65. <https://doi.org/10.4000/edso.20814>
- Morel, S. (2012). Les professeurs des écoles et la psychologie. Les usages sociaux d'une science appliquée. *Sociétés contemporaines*, 85(1), 133-159. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/soco.085.0133>
- Musset, M. (2012). De l'architecture scolaire aux espaces d'apprentissage : Au bonheur d'apprendre. *Dossier de veille de l'IFE*, 75, 1-19.
- Paintendre, A., Schirrer, M., & Sève, C. (2020). Pour une éducation sensorielle à travers les activités physiques : Analyse de pratique et pistes professionnelles. *Actes de la 11ème Biennale de l'ARIS, Lille, 19-21 juin 2018, Spécial 3*, 114-139. <https://doi.org/10.4000/ejrieps.4382>
- Poriau, A. (2021). Le jeu en gestion de carrière et développement personnel : La méthode REFLECTORY©. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 50(4). <https://doi.org/10.4000/osp.15059>
- Réverdy, C. (2019). Apprendre (dans) l'école inclusive. *Dossier de veille de l'IFE*, 127, 1-36.
- Rouyer, J. (2014). *Corps et éducation physique et sportive*. <https://epsetsociete.fr/corps-et-education-physique-et-sportive-2/>
- Sève, C. (2020). Prendre en compte le corps sensible à l'école. *Administration & Éducation*, 167(3), 75-81. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/admed.167.0075>

- Tellier, M., & Eschenauer, S. (2024). Pour une définition du bien-être à l'école prenant en compte le confort corporel : La contribution de l'aménagement flexible. *Recherches en éducation [en ligne]*, 27. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.15475>
- Thievenaz, J. (2016). L'étonnement, ressource pour l'apprentissage au travail et en formation. *Travail et Apprentissages*, 17(1), 81-102. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/ta.017.0081>
- Visioli, J., & Petiot, O. (2018). Les connaissances actuelles sur la communication corporelle des enseignants en situation de classe : Quelle place accordée à la complexité au sein des recherches ? *Carrefours de l'éducation*, 45(1), 223-244. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/cdle.045.0223>
- Voléry, I. (2015). Les élèves ont des corps. Regards enseignants. *Ethnologie française*, 45(4), 643-654. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/ethn.154.0643>

- Acte de colloque

- Marchand, P., Adihou, A., Lajoie, C., Maheux, J.-F., & Bisson, C. (2012). *Les jeux de rôles en formation initiale : Mettre les compétences professionnelles en action dans la formation didactique*. 198-208.

- Thèses

- Boursier, S. (2024). *La non-éducation comme accompagnement à l'autoformation : Analyse d'une expérience de facilitatrice d'apprentissage dans une école alternative en France*. Université de Paris 8.
- Courtot, C. (2023). *L'inclusion à tout prix ? : Devenir parent d'élève en situation de handicap à l'aube des années 2020* [Sociologie, Université Lumière, Lyon II]. <https://theses.hal.science/tel-04335680>
- Lermigeaux-Sarrade, I. (2018). *Rôle de l'organisation de l'espace de travail sur les activités effectives et empêchées des enseignants*. [Grenoble-Alpes (ComUE)]. <https://theses.hal.science/tel-02057064>
- Masse, F. (2018). *Coordonnateur d'ULIS école. Exercer dans l'école inclusive comme personne ressource : Quelles réalités ? Quelle transformation de l'identité professionnelle pour cet enseignant spécialisé ?* [Master 2 Sciences de l'Education-Parcours formation de formateurs]. ESPE, Université Clermont-Auvergne.

- Billet de blog

- Meirieu, P. (2021, mai 4). Qu'est-ce qu'un « élève-sujet » et comment l'aider à le devenir ? *L'expresso - Le Café pédagogique*. <https://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2021/05/04052021Article637557116733703581.aspx.html>

METHODOLOGIE ET EPISTEMOLOGIE DE LA RECHERCHE

- Ouvrages

- Albero, B., & Thievenaz, J. (2022). *Enquêter dans les métiers de l'humain. Traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation. Tome I:*

Vol. 2e éd. Éditions Raison et Passions ; Cairn.info. <https://www.cairn.info/enqueter-dans-les-metiers-de-l-humain--9782917645680.htm>

- Barbier, R. (1996). *La recherche action* (Economica).
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Presses Universitaires de France ; Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/puf.bard.2013.01>
- Bertaux, D. (2016). *Le récit de vie* (Armand Colin).
- Blanchet, A., & Gotman, A. (2015). *L'entretien*. Armand Colin.
- Cifali, M., & André, A. (2007). *Écrire l'expérience. Vers la reconnaissance des pratiques professionnelles*. Presses Universitaires de France ; Cairn.info. <https://www.cairn.info/ecrire-l-experience--9782130559436.htm>
- Dufays, J.-L., & Thyron, F. (2004). *Réflexivité et écriture dans la formation des enseignants Actes du séminaire et des journées d'études organisés par le CEDILL (UCL) et THÉODILE (LILLE III) en 2001-2002*. Presses Universitaires du Louvain.
- Gilbert, P., & Raulet-Croset, N. (2023). *L'enquête de terrain en management : Raconter la recherche autrement* (EMS Editions).
- Glaser, B. G., & Strauss, A. A. (1967). *La découverte de la théorie ancrée : Stratégies pour la recherche qualitative* (Armand Colin).
- Hess, R. (2010). *La pratique du journal. L'enquête au quotidien*. Théraèdre.
- Kemmis, S., Mac Targett, R., & Nixon, R. (2014). *The Action Research Planner. Doing Critical Participatory Action Research* (Springer). DOI : [10.1007/978-981-4560-67-2](https://doi.org/10.1007/978-981-4560-67-2)
- Laplantine, F. (2010). *La description ethnographique* (Armand Colin).
- Lederlin, F. (2023). *Éloge du bricolage* (Presses Universitaires de France).
- Les chercheurs ignorants. (2015). *Les recherches-actions collaboratives. Une révolution de la connaissance*. Presses de l'EHESS ; Cairn.info. <https://www.cairn.info/les-recherches-actions-collaboratives--9782810903771.htm>
- Marquet, J., Van Campenhoudt, L., & Quivy, R. (2022). *Manuel de recherche en sciences sociales: Vol. 6e éd.* Armand Colin ; Cairn.info. <https://www.cairn.info/manuel-de-recherche-en-sciences-sociales--9782200633950.htm>
- Moon, J. A. (1999). *Learning journals : A handbook for reflective practice and professional development* (Routledge).
- Morisse, M., & Lafortune, L. (2014). *L'écriture réflexive. Objet de recherche et de professionnalisation* (Canada). Presses de l'Université du Québec.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales: Vol. 5e éd.* Armand Colin ; Cairn.info. <https://www.cairn.info/l-analyse-qualitative-en-sciences-humaines--9782200624019.htm>
- Schutz, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien* (Méridiens Klincksieck).
- Silverman, D. (2009). *Doing Qualitative Research Third Edition* (SAGE).
- Van Campenhoudt, L., Marquet, J., & Quivy, R. (2017). *Manuel de recherche en sciences sociales: Vol. 5e éd.* Dunod ; Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/dunod.vanc.2017.01>

Van Mannen, M. (2014). *Phenomenology of Practice : Meaning-Giving Methods in Phenomenological Research and Writing* (Routledge).
<https://doi.org/10.4324/9781315422657>

Vermersch, P. (2010). *L'entretien d'explicitation* (ESF Sciences humaines).

- Chapitres d'ouvrages

Albero, B. (2022). Chapitre 6. La réflexivité épistémo-méthodologique : Orienter l'enquête et limiter les risques Rudiments d'une épistémologie pragmatique. In *Enquêter dans les métiers de l'humain: Vol. 2e éd.* (p. 109-124). Éditions Raison et Passions; Cairn.info.
<https://doi.org/10.3917/rp.alber.2022.01.0109>

Audoux, C., & Gillet, A. (2015). Chapitre 4. Recherches participatives, collaboratives, recherches-actions. Mais de quoi parle-t-on ? In *Les recherches-actions collaboratives* (p. 44-47). Presses de l'EHESP ; Cairn.info.
<https://doi.org/10.3917/ehesp.lesch.2015.01.0044>

Diop Sall, F. (2017). Chapitre 7. La relation au terrain de recherche : Quelles compétences pour le chercheur ? In *Le projet de thèse de DBA* (p. 142-159). EMS Editions ; Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/ems.beaul.2017.01.0142>

Dominicé, P., & Pineau, G. (2017). Chapitre 17. Les histoires de vie en formation. In *Traité des sciences et des techniques de la Formation—4e éd.* (p. 347-363). Dunod ; Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/dunod.carre.2017.01.0347>

Morisse, M. (2009). Chapitre 15. Traces d'apprentissages dans l'écriture du dossier de VAE. In *Apprendre de la vie quotidienne* (p. 195-204). Presses Universitaires de France ; Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/puf.broug.2009.01.0195>

Pelaccia, T., Demeester, A., Maisonneuve, H., & Poteaux, N. (2018). Chapitre 10. Superviser un travail de recherche reposant sur une méthode qualitative. In *Comment (mieux) superviser les étudiants en sciences de la santé dans leurs stages et dans leurs activités de recherche ?* (p. 287-328). De Boeck Supérieur ; Cairn.info.
<https://doi.org/10.3917/dbu.pelac.2018.01.0287>

Piot, T. (2022). Chapitre 5. L'observation par shadowing. In *Enquêter dans les métiers de l'humain: Vol. 2e éd.* (p. 563-572). Éditions Raison et Passions ; Cairn.info.
<https://doi.org/10.3917/rp.alber.2022.01.0563>

Quilliou-Rioual, M., & Quilliou-Rioual, M. (2020). 26. Analyse stratégique et systémique. In *Communication professionnelle et travail en équipe pluridisciplinaire en ESSMS: Vol. 3e éd.* (p. 373-387). Dunod ; Cairn.info. <https://www.cairn.info/communication-professionnelle-et-travail-en-equipe--9782100806096-p-373.htm>

Schön, D. A. (2011). A la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes. In *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (p. 201-222). Presses Universitaires de France ; Cairn.info.
<https://doi.org/10.3917/puf.barbi.2011.01.0201>

Vanhulle, S. (2002). Comprendre des parcours d'écriture réflexive : Enjeux de formation et de recherche. In *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire* (p. 227-246). Presses Universitaires de France ; Cairn.info.
<https://doi.org/10.3917/puf.chaba.2002.01.0227>

- Articles de revues

- Albero, B. (2013). L'analyse de l'activité en sciences de l'éducation : Entre aspirations scientifiques et exigences pragmatiques. *Travail et Apprentissages*, 12(2), 94-116. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/ta.012.0094>
- Bajard, F. (2013). Enquêter en milieu familial. Comment jouer du rapport de filiation avec le terrain ? *Genèses*, 90(1), 7-24. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/gen.090.0007>
- Barley, S. R. (1990). *Images of Imaging : Notes on Doing Longitudinal Field Work*. 1(3), 220-247. <https://www.jstor.org/stable/2635004>
- Bazin, H. (2013). Art du bricolage. *Les cahiers d'Artes*, 95-113.
- Boud, D. (2001). Using journal writing to enhance reflective practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*. Wiley, 2001(90), 9-18. <https://doi-org.ezproxy.univ-orleans.fr/10.1002/ace.16>
- Catroux, M. (2002). Introduction à la recherche-action : Modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique. *Open Editions*, XXI(3), 8-20. <https://doi.org/10.4000/apliut.4276>
- Cunliffe, A.-L., & Alcadipani, R. (2016). The politics of access in fieldwork : Immersion, backstage dramas, and deception. *Organizational Research Methods*, 19(4), 535-561. <http://dx.doi.org/10.1177/1094428116639134>
- Delasalle, K. (2021). Accéder au terrain, s'y maintenir, le quitter. Du tournant démographique au tourment militant en milieu partisan. *Revue Cambouis*. <https://doi.org/10.52983/crev.vi0.75>
- Derbez, B. (2010). Négocier un terrain hospitalier. Un moment critique de la recherche en anthropologie médicale. *Genèses*, 78(1), 105-120. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/gen.078.0105>
- Dernat, S., Grillot, M., Guerrier, F., Martel, G., Sailliou, N., & Terrier-Gesbert, M. (2024). Introduction. Jeu sérieux : Comment évaluer aujourd'hui cet outil après presque un demi-siècle de pratiques en France ? In « L'évaluation des jeux sérieux sur les thématiques agro-environnementales, territoriales et alimentaires ». *Natures Sciences et Sociétés*, 32(3), 253-259. <https://doi.org/10.1051/nss/2025006>
- Dicharry-Pomarez, S., & Kohout-Diaz, M. (2023). L'enseignant spécialisé compris comme sujet chercheur en contexte inclusif. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, N° 97(3), 45-57. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/nresi.097.0045>
- Garsten, C. (2011). Recherches qualitatives dans les organisations : Éléments méthodologiques. *Le libellio*, 7(2), 3-13. <http://lelibellio.com/wp-content/uploads/2015/10/vol.-7-n%C2%B02-Pages-3-%C3%A0-13-Garsten-Ch.-2011-Recherches-qualitatives-dans-les-organisations....pdf>
- Hert, P. (2014). Le corps du savoir : Qualifier le savoir incarné du terrain. *Études de communication*, 42, 29-46. <https://doi.org/10.4000/edc.5643>
- Hess, R., Mutuale, A., Caille, C., Cormery, A.-C., & Gentes, D. (2016). L'écriture du journal comme outil de formation de soi-même. *Le Télémaque*, 49(1), 139-152. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/tele.049.0139>

- Kincheloe, J. L. (2001). Describing the Bricolage : Conceptualizing a New Rigor in Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, 7(6), 679-692.
<https://doi.org/10.1177/107780040100700601>
- Lapassade, G. (1993). De la multiréférentialité comme « bricolage ». *Pratiques de Formation*, 25-26, 115-133.
- Meunier, D., Lambotte, F., & Choukah, S. (2013). Du bricolage au rhizome : Comment rendre compte de l'hétérogénéité de la pratique de recherche scientifique en sciences sociales ? *Questions de communication*, n° 23(1), 345-366. Cairn.info.
<https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.8480>
- Pineau, G. (1995). Recherches sur l'autoformation existentielle : Des boucles étranges entre auto et exoréférences. *Education permanente*, 1(122), 165-178.
- Soucy, E., Dumais, C., & Moreau, A. C. (2020). Quand la recherche-action au doctorat devient possible : Place à l'artisan-chercheur. *Revue canadienne des jeunes chercheur(e)s en éducation (RCJCÉ)*, 11(2), 7-18.
<https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/view/70929>
- Waechter-Larrondo, V. (2005). *Plea for Adapting and Embedding Survey Methods in the Field, Example of Research on Changes in Local Public Services*. 88(1).
<https://doi.org/10.1177/075910630508800104>
- Weber, R. (2013). Entrer chez les autres. Un processus de négociation d'entrée sur le terrain. *Recherches qualitatives*, 15, 352-364. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hs-15/hs-15-Weber.pdf

REFERENCES INSTITUTIONNELLES ET OFFICIELLES

- Ouvrage

DSM-5® : *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux*, American Psychiatric Association (M.-A. Crocq, J.-D. Guelfi, P. Boyer, C.-B. Pull, & M.-C. Pull-Erpelding, Trad. ; 5e édition). (2015).

- Actes juridiques

Annexe-Programme d'enseignement de l'école maternelle, Pub. L. No. 25, Bulletin Officiel (2021). https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=40404

Circulaire du 12-2-2021 relative à la formation professionnelle spécialisée et certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive, Pub. L. No. 10, Bulletin Officiel (2021).
<https://www.education.gouv.fr/bo/21/Hebdo10/MENE2101543C.htm>

Circulaire n°82-2 et n°82-048 du 29 janvier 1982 pour la mise en œuvre d'une politique d'intégration en faveur des enfants et adolescents handicapés". Abrogée par la circulaire n°2009-185 du 7 décembre 2009, Pub. L. No. 5, Bulletin Officiel (1982).

Circulaire n°83-4 et n°82-082 du 29 janvier 1983 pour la mise en place d'actions de soutien et de soins spécialisés en vue de l'intégration dans des établissements scolaires ordinaires des enfants et adolescents handicapés, ou en difficulté en raison d'une maladie, de troubles de la personnalité ou de troubles graves du comportement. Abrogée par la circulaire n° 2006-113 du 26 juillet 2006, Pub. L. No. 8, Bulletin Officiel (1983).

- Circulaire n°2015-129 du 21-8-2015 pour les Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire (ULIS), dispositifs pour la scolarisation des élèves en situation de handicap dans le premier et le second degrés, Pub. L. No. 31, Bulletin Officiel (2015).
<https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo31/MENE1504950C.htm>
- Circulaire n°2019-087 du 28-05-2019 de la rentrée 2019, Pub. L. No. 22, Bulletin Officiel (2019).
- Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé, De la Santé (OMS) (2001).
- Convention relative aux droits des personnes handicapées, Organisation des Nations Unies (ONU) (2006).
- Décret n°2015-372 du 31 mars 2015 relatif au socle commun de connaissances, de compétence et de culture, Pub. L. No. 0078, Journal Officiel de la République Française (2015). <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000030426718>
- Décret n°2017-169 du 10 février 2017 relatif au certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive à la formation professionnelle spécialisée, Pub. L. No. 0037, Journal Officiel de la République Française (2017).
<https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000034026196/>
- Enseignements primaire et secondaire. Programme d'enseignement de l'école maternelle, arrêté du 18-2-2015 - J.O. du 12-03-2015, Pub. L. No. 2, Bulletin Officiel spécial (2015). <https://www.education.gouv.fr/bo/19/Hebdo22/MENE1915810C.htm>
- Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire, Pub. L. No. 3, Bulletin Officiel Hors-Série (2008). <https://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/default.htm>
- Loi n°75-534 du 30 juin 1975 d'orientation en faveur des personnes handicapées, Pub. L. No. 151, Journal Officiel de la République Française 64 (1975).
<https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000333976>
- Loi n°2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, Pub. L. No. 36, Publique Française (2005).
<https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000809647/>
- Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, Pub. L. No. 0157, Journal Officiel de la République Française (2013). <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000027677984/>
- Loi n°2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance, Pub. L. No. 0174, Journal Officiel de la République Française (2019).
<https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000038829065/>

Annexes

Avant-propos

Les annexes rassemblent l'ensemble des documents complémentaires nécessaires pour comprendre l'ancrage empirique, méthodologique et réflexif de ce travail doctoral, sans alourdir le corps du texte. Leur présence répond à plusieurs enjeux fondamentaux : transparence scientifique, traçabilité de la démarche de recherche-action, cohérence avec l'épistémologie du bricolage méthodologique, et fidélité du vécu des actrices et des élèves.

D'abord, les Annexes 1 à 3 (appel à volontaires, courrier d'information, formulaire de consentement) garantissent la conformité éthique de la recherche et rendent visible le cadre de participation des actrices. Leur mise en annexe permet de documenter les conditions d'entrée sur le terrain, les résistances rencontrées et les ajustements qui ont nourri la démarche phénoménologique et réflexive.

L'Annexe 4 présente l'encodage du terrain. Elle constitue un support essentiel pour comprendre la complexité du triple environnement (institutionnel, familial et scolaire) analysé dans la thèse. En l'intégrant en annexe, il devient possible de rendre compte de la densité du terrain étudié.

Les Annexes 5 à 8 (analyses thématiques des entretiens, cartographies des espaces de classe, analyse des moments de réflexivité et extraits du journal ethnographique) illustrent la profondeur de la démarche qualitative et la pluralité des matériaux recueillis. Leur présence permet au lecteur de vérifier la cohérence entre les données et leur interprétation.

L'Annexe 9 propose une analyse détaillée autour des représentations du handicap par les enquêtées selon la place occupée sur l'échiquier institutionnel.

Les Annexes 10 à 11 participent à montrer comment l'impact du dispositif réflexif impacte les pratiques enseignantes, rend visible les tensions institutionnelles, familiales et professionnelles, et ouvre la voie à une recherche-action-formation transformatrice.

Enfin, l'Annexe 12 présente une grille d'auto-évaluation utilisée auprès des professeures des écoles. Cet outil, mobilisé dans l'analyse des métamorphoses éducatives, retrace le processus réflexif engagé.

Ainsi, ces annexes sont un prolongement indispensable de la démarche méthodologique, et donnent à voir la réalité complexe, sensible et située de cette recherche.

Appel à volontaires d'enseignants pour une recherche-action sur le thème de l'école inclusive

Contexte de recherche

Cette recherche doctorale s'ancre dans une actualité institutionnelle de l'Éducation nationale, celui de « l'Acte II » de l'école inclusive. Le 26 avril 2023 se tenait la Conférence Nationale du Handicap (CNH) pour engager ce deuxième acte de l'école inclusive et durant laquelle des mesures pour l'enseignement ont été actées. Cet « Acte II » doit permettre d'évaluer les besoins des élèves en situation de handicap (orientation et accompagnement), les dispositifs d'inclusion scolaire sur l'ensemble du territoire et permettre le rapprochement des structures médico-sociales avec les établissements scolaires.

Objectifs de cette recherche

Je réalise ma recherche doctorale en Sciences de l'Éducation sous la direction de Monsieur Philippe Bourdier, Maître de conférences et Directeur du laboratoire de recherche ERCAE adossé à l'INSPÉ d'Orléans. Cette recherche vise à prendre place au cœur de la classe, à identifier et analyser les pratiques des équipes, et à faire émerger des propositions en relation avec l'école inclusive. Ces initiatives pédagogiques pourront être testées en classe et évaluées ensemble, afin de comprendre quels types de changements sont susceptibles de faire évoluer la prise en charge de l'enfant à besoins éducatifs particuliers, d'améliorer les conditions de travail des enseignants et tous les acteurs concernés par cette prise en charge. En travaillant directement sur les pratiques professionnelles, et en étudiant les modalités de leur transformation, cette recherche est en conséquence une recherche-action.

Axes thématiques de la recherche

Cette recherche-action s'articule autour de deux axes :

1/ Une réflexion autour de la prise en compte du corps de l'élève en situation de handicap au sein de la classe d'un point de vue psychique (dimension thérapeutique, existentielle, environnementale...) et physiologique (corporel, besoins biologiques, handicap). Le corps de l'enfant en situation de handicap est en effet au cœur du processus d'inclusion, autrefois appelé intégration. Les différentes interventions autour du corps de l'enfant (médecine, psychologie, orthophonie, psychomotricité, etc.) engagent toujours le corps de l'enfant. Cette réflexion sur la prise en compte du corps de l'élève s'engagera dans un travail coopératif avec les enseignants afin de réfléchir à la construction d'un dispositif et son évaluation. Ce dispositif doit permettre une réflexion sur l'évolution des pratiques pédagogiques et produire un savoir sur la question de l'inclusion de l'élève en situation de handicap. Par exemple, un axe de travail tel que penser l'espace-classe en relation avec la thématique du corps, est susceptible de provoquer des changements de pratiques. Cette recherche-action a donc pour objectif principal d'engager les

⁷⁸ Cet appel à volontaires a été transmis à une enseignante spécialisée du RASED, afin qu'elle le diffuse auprès des enseignantes de trois écoles publiques du département, qu'elle jugeait susceptibles d'être intéressées par les objectifs de cette recherche.

enseignants et les professionnels impliqués en classe à une évolution de leurs pratiques, et cela partir de leurs propres expériences. Les participants seront les acteurs de ce processus recherche avec mon appui de doctorante.

2/ Une réflexion d'un point de vue systémique de la prise en charge de l'enfant en situation de handicap en classe à partir de l'action des différents professionnels des structures médico-sociales, les thérapeutes, les rééducateurs et les éducateurs qui travaillent en lien avec les professeurs des écoles. Cette analyse se fera à partir du discours institutionnel du « Devenir élève » et en résonnance avec les pratiques pédagogiques en classe. En effet, le discours institutionnel renvoie à un référentiel, celui du « Devenir élève », on parle alors de travail prescrit. Les pratiques professionnelles renvoient quant à elles à un travail dit réel. Cette étude systémique vise donc à mieux appréhender le fonctionnement de chaque structure, de chaque professionnel qui agit en interaction autour de l'enfant en situation de handicap, à partir de l'analyse des pratiques de classe et du discours institutionnel sur l'inclusion et le « Devenir élève ».

Méthodologie de recherche

Cette recherche-action s'appuie sur l'expérience des acteurs concernés. Je m'appuierai sur les outils de recueil de données suivants :

- Des observations participantes : j'observerai régulièrement la classe de manière silencieuse, si cela est possible en filmant, avec l'accord de l'enseignant et après avoir obtenu l'autorisation des familles des élèves.
- Des entretiens individuels avec les équipes enseignantes, les personnels médico-sociaux et tout professionnel impliqué dans l'accompagnement des enfants porteur d'un handicap reconnu ou non par la MDPH.
- Je prendrai en note ces observations et entretiens dans un journal ethnographique. Je proposerai également d'accompagner les enseignants dans la rédaction de leur propre journal, sur leurs propres activités professionnelles au quotidien.

Calendrier prévisionnel de la recherche

Phase de construction du projet de recherche ayant pour objectif de prendre contact avec les acteurs du terrain de recherche en vue d'un travail partenarial. Cette phase préparatoire comprendra des périodes d'observation en classe, des entretiens avec les acteurs concernés, la réflexion autour d'un dispositif pour faire évoluer les pratiques enseignantes pour une meilleure prise en charge de l'enfant en situation de handicap.

Phase de mise en œuvre du dispositif par des actions avec les volontaires et évaluation de ce dispositif selon le protocole défini durant la phase de conception. De nouvelles observations et des entretiens seront réalisés avec les personnels impliqués. Un journal de recherche sera tenu durant ces deux périodes.

Phase analytique et rédactionnelle durant laquelle les résultats de l'expérimentation seront analysés et évalués en partenariat avec les enseignants. Cette analyse sera une amorce à l'écriture de la thèse.

		ANNEE SCOLAIRE 2023-2024												ANNEE SCOLAIRE 2024-2025												ANNEE SCOLAIRE 2025-2026												
PHASES	ETAPES	Sept	Oct	Nov	Déc	Jan	Fév	Mars	Avr	Mai	Juin	Juil	Août	Sept	Oct	Nov	Déc	Jan	Fév	Mars	Avr	Mai	Juin	Juil	Août	Sept	Oct	Nov	Déc	Jan	Fév	Mars	Avr	Mai	Juin	Juil	Août	
Construction du projet	Identification du terrain																																					
	Revue de littérature																																					
	Observation en classe																																					
	Entretiens des acteurs																																					
	Journal de recherche																																					
	Elaboration du dispositif																																					
Travail de terrain	Mise en œuvre du dispositif																																					
	Observation en classe																																					
	Entretiens des acteurs																																					
	Journal de recherche																																					
Analyse et rédaction	Evaluation du dispositif																																					
	Exploitation des résultats																																					
	Rédaction de la thèse																																					

Annexe 2 : Courrier d'information d'une recherche doctorale⁷⁹



Philippe BOURDIER
Directeur de l'unité de recherches ÉRCAÉ EA 7493
Équipe de Recherches Contextes et Acteurs de l'Éducation
Université d'Orléans
MCF HDR Sciences de l'éducation

Orléans, le 09 octobre 2023

Madame la Directrice académique,
Monsieur le Secrétaire Général,

Par cette présente lettre, je souhaite vous informer que Madame Barbara Vérité s'est inscrite en doctorat de Sciences de l'éducation sous ma direction, en tant que directeur de recherche du laboratoire ÉRCAÉ rattaché à l'école doctorale 616-Humanités et Langues de l'Université d'Orléans et de Tours.

Son projet de recherche doctorale porte sur l'école inclusive. Il s'agit d'une recherche action dont l'objectif vise à prendre place au cœur de la classe, à identifier et analyser les pratiques des équipes enseignantes, et à faire émerger des propositions en relation avec l'école inclusive. Ces initiatives pédagogiques pourront être testées en classe et évaluées avec la doctorante, afin de comprendre quels types de changements sont susceptibles de faire évoluer la prise en charge de l'enfant à besoins éducatifs particuliers, d'améliorer les conditions de travail des enseignants et de tous les acteurs concernés par cette prise en charge (médico-social, familles, élèves, etc.).

Suite à une exploration des écoles du département, Madame Barbara Vérité a retenu l'équipe enseignante volontaire de l'école primaire volontaire. L'ensemble des participants signera un formulaire de consentement qui énonce leurs droits et le principe de la confidentialité de cette recherche. Seule la doctorante connaîtra leur identité. Chaque participante à la recherche se verra attribuer un nom fictif qui liera les formulaires de consentement et les données de la recherche.

Je vous prie d'agréer, Madame la Directrice académique et Monsieur le Secrétaire Général, l'expression de ma considération distinguée. Je reste disponible pour échanger si besoin sur les modalités de mon accompagnement de la doctorante.

ÉRCAE EA 7493 Université d'Orléans 72, rue du faubourg de Bourgogne 45 000 Orléans

⁷⁹ Ce courrier a été transmis à ma hiérarchie, en accord avec le directeur de thèse, afin d'officialiser ma démarche en tant que doctorante. Étant donné que le terrain de recherche choisi est une école publique située dans le même département où j'exerce, il était indispensable d'assurer une transparence totale de ma démarche vis-à-vis de la directrice académique de ce département.

Annexe 3 : Formulaire d'information et de consentement⁸⁰

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

Titre provisoire du projet de recherche

L'intégration de l'enfant en situation de handicap en classe ordinaire : la nécessaire prise en compte des dimensions environnementales, perceptuelles et intimes des corps en présence.

Chercheuse étudiante : VERITE, Barbara
Doctorante en Sciences de l'éducation
Laboratoire ERCAÉ (L'Equipe de Recherche de Contextes Acteurs de l'Education), Ecole Doctorale 616 Humanités et Langues, Université d'Orléans barbara.verite@gmail.com
Tél : 06 84 14 45 83

Directeur de recherche : BOURDIER Philippe
Maître de conférences, Habilité à Diriger des Recherches. Directeur du laboratoire de recherche ERCAÉ
philippe.bourdier@univ-orleans.fr

Vous êtes invitée à participer à un projet de recherche doctorale. Votre participation est naturellement volontaire. Avant d'accepter, vous pouvez prendre le temps de lire ce document qui présente les conditions de participation à ce projet. N'hésitez pas à poser toutes les questions que vous jugez utiles à la doctorante chargée du projet de recherche.

A. RENSEIGNEMENTS POUR LES PARTICIPANTS

1. Objectifs du projet de recherche

Cette recherche vise à prendre place au cœur de la classe, à identifier et analyser les pratiques des équipes enseignantes autour du thème de l'inclusion, et à faire émerger des propositions en relation avec l'école inclusive. Ces initiatives pédagogiques pourront être testées en classe et évaluées avec la doctorante, afin de comprendre quels types de changements seraient susceptibles de faire évoluer la prise en charge de l'enfant à besoins éducatifs particuliers, d'améliorer les conditions de travail des enseignant.es et tous les acteurs et actrices concerné.es par cette prise en charge (médico-social, familles, élèves, etc.). En travaillant directement sur les pratiques professionnelles, et en étudiant les modalités de leur transformation, cette recherche veut être une recherche-action. Celle-ci a donc pour objectif principal d'engager les enseignant.es et les professionnelles impliqué.es en classe à une évolution de leurs pratiques, et cela partir de leurs propres expériences. Les participant.es seront les acteurs et actrices de ce processus recherche avec l'appui de la doctorante.

2. Axes du projet de recherche

Une réflexion autour de la prise en compte du corps de l'élève en situation de handicap au sein de la classe d'un point de vue psychique (dimension thérapeutique, existentielle, environnementale...) et physiologique (corporel, besoins biologiques, handicap). Le corps de l'enfant en situation de handicap est en effet au cœur du processus d'inclusion, autrefois appelé

⁸⁰ Pour des raisons déontologiques, ce formulaire d'information et de consentement a été remis à toutes les participantes sollicitées dans le cadre de cette thèse.

intégration. Les différentes interventions autour du corps de l'enfant (médecine, psychologie, orthophonie, psychomotricité, etc.) engagent toujours le corps de l'enfant. Cette réflexion sur la prise en compte du corps de l'élève s'engage bien entendu dans un travail coopératif avec les enseignant.es afin de réfléchir à la construction d'un dispositif et à son évaluation. Ce dispositif devra également permettre une réflexion sur l'évolution des pratiques pédagogiques et produire un savoir sur la question de l'inclusion de l'élève en situation de handicap. Par exemple, un axe de travail tel que penser l'espace-classe en relation avec la thématique du corps, est susceptible de provoquer des changements de pratiques.

Une réflexion d'un point de vue systémique sur la prise en charge de l'enfant en situation de handicap en classe à partir de l'action des différents professionnels des structures médico-sociales, les thérapeutes, les rééducateurs, rééducatrices et les éducateurs, éducatrices qui travaillent en lien avec les professeur.es des écoles. Cette analyse se fera entre autres à partir du discours institutionnel du « Devenir élève » et en résonance avec les pratiques pédagogiques en classe. En effet, le discours institutionnel renvoie à un référentiel, celui du Devenir élève, il faudrait alors parler de travail prescrit. Les pratiques professionnelles renvoient quant à elles à un travail dit réel. Cette étude systémique vise donc à mieux appréhender le fonctionnement de chaque structure, de chaque professionnelle qui agit en interaction autour de l'enfant en situation de handicap, à partir de l'analyse des pratiques de classe et du discours institutionnel sur l'inclusion et le « Devenir élève ».

3. Calendrier prévisionnel de la recherche

Phase de construction du projet de recherche qui a pour objectif de prendre contact avec les acteurs du terrain de recherche en vue d'un travail partenarial. Cette phase préparatoire comprend des périodes d'observation en classe, des entretiens avec les acteurs concernés, la réflexion autour d'un dispositif pour faire évoluer les pratiques enseignantes pour une meilleure prise en charge de l'enfant en situation de handicap.

Phase de mise en œuvre du dispositif par des actions avec les volontaires et évaluation de ce dispositif selon le protocole défini durant la phase de conception. De nouveau des observations et des entretiens seront réalisés avec les personnes impliquées. Un journal de recherche sera tenu durant ces deux périodes.

Phase analytique et rédactionnelle durant laquelle les résultats de l'expérimentation seront analysés et évalués en partenariat avec les enseignant.es. Cette analyse sera une amorce à l'écriture de la thèse.

		ANNEE SCOLAIRE 2023-2024								ANNEE SCOLAIRE 2024-2025								ANNEE SCOLAIRE 2025-2026							
PHASES	ETAPES	Sept	Oct	Nov	Déc	Jan	Fév	Mars	Avr	Mai	Juin	Juil	Août	Sept	Oct	Nov	Déc	Jan	Fév	Mars	Avr	Mai	Juin	Juil	Août
Construction du projet	Identification du terrain																								
	Revue de littérature																								
	Observation en classe																								
	Entretiens des acteurs																								
	Journal de recherche																								
	Elaboration du dispositif																								
Travail de terrain	Mise en œuvre du dispositif																								
	Observation en classe																								
	Entretiens des acteurs																								
	Journal de recherche																								
Analyse et rédaction	Evaluation du dispositif																								
	Exploitation des résultats																								
	Rédaction de la thèse																								

4. Participation à la recherche

Votre participation au projet de recherche est entièrement volontaire et est totalement confidentielle. Si vous y consentez, votre participation consiste à permettre à la doctorante :

- De procéder à des observations participantes : la doctorante se rendra régulièrement dans votre classe par une présence silencieuse ou active avec votre accord. Des photographies ou des séquences filmées pourront être prises avec l'aval de l'enseignant et après avoir obtenu l'autorisation des familles des élèves. La doctorante tiendra un journal ethnographique en lien avec ces observations. Les observations ne se concentreront pas sur la pratique de l'enseignant et n'ont pas de visée évaluative. Elles visent à percevoir ce qui se passe en situation, et à étudier l'inclusion à partir des pratiques qui existent déjà.
- Avoir un ou des entretiens individuels avec vous : ces entretiens pourront être réalisés sur place ou en distanciel par visioconférence à un moment qui vous conviendra. Avec votre consentement, l'entretien sera enregistré afin de pouvoir en faire une transcription. Dans le cadre d'une visioconférence, vous pourrez choisir de garder ou non votre caméra allumée. Si vous refusez tout enregistrement, vous pourrez tout de même participer et la doctorante prendra en notes vos réponses.
- La possibilité pour ceux qui le souhaitent de rédiger un journal sur leurs propres activités professionnelles au quotidien : la chercheuse vous accompagnera dans la tenue de ce journal. Il pourra vous être demandé, si vous le souhaitez et de lui communiquer des extraits de votre choix.
- Transmettre par courriel ou en mains propres, si vous le souhaitez, des supports que vous jugerez utile pour illustrer vos propos : ces supports pourront être vos notes prises lors de formations, des documents en lien avec votre classe, des extraits de votre cahier de textes, des documents relatifs à vos séquences éducatives, des cahiers d'élèves archivés ou récents, etc.

5. Confidentialité

En accord avec la déontologie de la recherche en science sociale, l'anonymat des participant.es sera garanti. Les lieux, noms, prénoms mentionnés seront modifiés dans les extraits rendus publics pour ne pas que le ou la participante soit identifiée et se trouve en difficulté. Les données et informations recueillies par la doctorante ne seront utilisées qu'à des fins de recherche uniquement. Elles ne pourront aucun cas être utilisés dans un autre contexte par la doctorante. Les données seront stockées sur des serveurs sécurisés dont l'accès sera strictement régulé.

Cette recherche doctorale sera possiblement publiée à son issue.

Cette recherche est également susceptible d'être diffusée dans des colloques et/ou d'être publiée dans des actes de colloque et des articles de revue académique. Lors de ces travaux, les participant.es seront présenté.es de manière anonyme afin de garantir un cadre de recherche déontologique et éthique.

6. Compensation

Aucune compensation financière ou de quelque ordre que ce soit n'est prévue pour votre participation.

7. Droit de retrait

Vous serez en mesure librement d'annuler votre consentement et de vous retirer de cette recherche en tout temps, sans préjudice.

B. DÉCLARATION DU PARTICIPANT

- Je reconnais qu'on m'a expliqué clairement la nature de ma participation à la recherche.
- Je comprends que je peux prendre mon temps pour réfléchir avant de donner mon consentement à participer à la recherche aux conditions énoncées dans le présent formulaire.
- Je peux poser des questions à la doctorante et exiger des réponses satisfaisantes.
- Je comprends qu'en participant à ce projet de recherche, je ne renonce à aucun de mes droits ni ne dégage la doctorante de ses responsabilités.

C. DEMANDE DE CONSENTEMENT

J'ai pris connaissance du présent formulaire d'information et de consentement et, en posant ma signature, je consens à participer aux activités de recherche présentées dans la rubrique « 3. Participation à la recherche ».

En répondant au présent questionnaire, j'accepte de participer de façon confidentielle au projet de recherche selon les informations énoncées.

Nom :

Date :

Prénom :

Signature du participant

D. ENGAGEMENT DE LA DOCTORANTE ET DU DIRECTEUR DE THESE

- J'ai expliqué au participant les conditions de sa participation au projet de recherche.
- J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et je me suis assurée de la compréhension du participant.
- Je m'engage à respecter ce qui a été convenu au présent formulaire d'information et de consentement. Je certifie que je remettrai au participant une copie signée et datée du présent formulaire.

Date :

La doctorante

Le directeur de thèse

Annexe 4 : Encodage du terrain⁸¹

Code	Objet	Volume 2
Entretiens semi-directifs		
ENT1	Anthony, éducateur spécialisé et enseignant en FLE	Annexe 1.1
ENT2	Claire, maman d'un enfant porteur du spectre de l'autisme	Annexe 1.2
ENT3	Elodie, orthophoniste en libéral.	Annexe 1.3
ENT4	Camille, AESH dans une école primaire	Annexe 1.4
ENT5	François, ostéopathe libéral	Annexe 1.5
ENT6	Nathalie, ostéopathe libéral	Annexe 1.6
ENT7	Karina, enseignante spécialisée dans un IEM	Annexe 1.7
ENT8	Nadine, maman de deux enfants à besoins éducatifs particuliers (TSA et HPI)	Annexe 1.8
ENT9	Ennora, psychologue en CMP	Annexe 1.9
ENT10	Stéphane, conseiller sport et handicap auprès du commissaire des sports militaires	Annexe 1.10
ENT11	Sylvie, éducatrice spécialisée en EMAS et maman d'une enfant souffrant de TSA et TDA/H	Annexe 1.11
ENT12	Marine, psychomotricienne dans un DAME	Annexe 1.12
ENT13	Léna, psychomotricienne dans un CMP	Annexe 1.13
ENT14	Caroline, infirmière en CMPP	Annexe 1.14
ENT15	Alicia, enseignante spécialisée dans une UEE	Annexe 1.15
ENT16	Valérie, enseignante d'une classe d'élèves PS/GS et directrice d'école	Annexe 1.16
ENT17	Anna, enseignante d'une classe d'élèves PS/MS	Annexe 1.17
ENT18	Corinne, enseignante d'une classe d'élèves GS/CP	Annexe 1.18
ENT19	Laura, enseignante d'une classe d'élèves de PS/MS/GS	Annexe 1.19
ENT20	Philippe, ostéopathe en libéral	Annexe 1.20
ENT21	Laurie, ostéopathe en libéral	Annexe 1.21
ENT22	Isabelle, enseignante d'une classe d'élèves de CM2 et directrice d'école	Annexe 1.22

Code	Objet	Volume 2
Entretiens semi-directifs		
ENT23	Maelle, enseignante spécialisée et coordonnatrice ULIS	Annexe 2.1
ENT24	Amélie, AESH en classe de CP	Annexe 2.2
ENT25	Alexandre, AESH au sein du dispositif ULIS	Annexe 2.3
ENT26	Juliette, volontaire en service civique	Annexe 2.4
ENT27	Karina, conseillère pédagogique de la circonscription pour l'accompagnement des élèves en situation de handicap	Annexe 2.5
ENT28	Séverine, enseignante référente ESH.	Annexe 2.6
ENT29	Gaël, coordonnateur départemental des AESH	Annexe 2.7

⁸¹ Plusieurs terrains ont été investis selon des méthodologies différentes. Des entretiens exploratoires (ENT1 à ENT22) ont été réalisés auprès de praticiens de l'éducation (éducateurs, enseignants, thérapeutes) et de parents, tandis que des entretiens semi-directifs (ENT23 à 42) ont ciblé les professionnels de la DSDEN ainsi que ceux de l'école située dans le département concerné par cette recherche. Des observations participantes (OBS1 à OBS35) ont été menées au sein de cette même école, complétées par 12 séances de jeu (PRAT1 à PRAT12, Vol. 2, Annexes 3.1 à 3.12) avec l'équipe enseignante. Enfin, sept séances d'auto-évaluation (EVAL1 à EVAL7, Vol. 2, Annexes 4.1 à 4.7) ont porté sur les actions mises en œuvre auprès d'enfants présentant des troubles des apprentissages et du comportement.

ENT30	Franck, ERUN et coordonnateur départemental Handiscol	Annexe 2.8
ENT31	Amélia, ATSEM en classe de TPS/PS/MS de l'école objet de l'étude	Annexe 2.9
ENT32	Maude, enseignante d'une classe d'élèves de PS/GS	Annexe 2.10
ENT33	Léna, référente TSA sur le nord du département	Annexe 2.11
ENT34	Laure, enseignante spécialisée chargée des aides à dominante éducative	Annexe 2.12
ENT35	Katrina, enseignante d'une classe d'élèves de TPS/PS/MS	Annexe 2.13
ENT36	Julia, enseignante de la classe des élèves de PS/GS et directrice d'école impliquée dans l'étude	Annexe 2.14
ENT37	Julia, enseignante d'une classe d'élèves de PS/GS	Annexe 2.15
ENT38	Carole, enseignante spécialisée chargée des aides à dominante relationnelle	Annexe 2.16
ENT39	Stéphanie, enseignante spécialisée chargée des aides à dominante relationnelle	Annexe 2.17
ENT40	Constance, assistante sociale scolaire mis à disposition à la MDPH	Annexe 2.18
ENT41	Hélène, conseillère pédagogique départementale pour la maternelle.	Annexe 2.19
ENT42	Maelle, enseignante spécialisée et coordonnatrice ULIS.	Annexe 2.20

Code	Objet	Volume 2
PRAT1	La joueuse : Julia Interprètes : Maude, Maelle, Katrina et la chercheuse	Annexe 3.1
PRAT2	La joueuse : Katrina Interprètes : Maelle, Julia, Virginie et la chercheuse	Annexe 3.2
PRAT3	La joueuse : Julia Interprètes : Maelle, Katrina, Virginie et la chercheuse	Annexe 3.3
PRAT4	La joueuse : Martine Interprètes : Maelle, Katrina, Julia et la chercheuse	Annexe 3.4
PRAT5	La joueuse : Amélia Interprètes : Maelle, Katrina, Julia, Martine et la chercheuse	Annexe 3.5
PRAT6	La joueuse : Katrina Interprètes : Amélia, Maelle, Julia, Martine et la chercheuse	Annexe 3.6
PRAT7	La joueuse : Julia Interprètes : Maude, Maelle, Katrina, Martine et la chercheuse	Annexe 3.7
PRAT8	La joueuse : Katrina Interprètes : Maude, Maelle, Julia, Martine et la chercheuse	Annexe 3.8
PRAT9	La joueuse : Maude Interprètes : Maelle, Katrina, Julia et la chercheuse	Annexe 3.9
PRAT10	Les joueuses : Maude, Katrina, Julia et Martine Interprètes : Maelle et la chercheuse	Annexe 3.10
PRAT11	La joueuse : la chercheuse Interprètes : Maude, Maelle, Katrina, Julia et Martine	Annexe 3.11
PRAT12	La joueuse : Maelle Interprètes : Maude, Katrina, Julia et Martine	Annexe 3.12

Code	Objet	Volume 2
EVAL1	Élina, élève de GS	Annexe 4.1
EVAL2	Eylan, élève de TPS	Annexe 4.2
EVAL3	Matéo, élève de PS	Annexe 4.3
EVAL4	Diégo, élève de PS	Annexe 4.4
EVAL5	Amanda, élève de MS	Annexe 4.5
EVAL6	Alexis, élève de CP	Annexe 4.6
EVAL7	Anaïs, élève de GS	Annexe 4.7

Code	Objet	Date	Commentaire
Observations participantes			
OBS1	Observation dans la classe de Katrina (TPS/PS/MS)	09/11/2023	Le matin
OBS2	Observation dans le dispositif ULIS	09/11/2023	Le matin
OBS3	Observation dans la classe de Julia avec Éthan, TR (MS/GS)	09/11/2023	Titulaire Remplaçant de Julia. L'après-midi
OBS4	Observation dans la classe Fabienne (CE1/CE2)	09/11/2023	L'après-midi
OBS5	Observation dans la classe de Katrina (TPS/PS/MS)	17/11/2023	Matin
OBS6	Observation dans la classe de Julia (MS/GS)	23/11/2023	L'après-midi
OBS7	Observation dans le dispositif ULIS	27/11/2023	Matin
OBS8	Observation d'une séance de sport et de sciences avec les élèves de Julia et Maude (PS/GS/CP)	01/12/2023	Séance mutualisée avec les classes des deux enseignantes (après-midi)
OBS9	Observation Classe de Silas (CM2).	21/12/2023	Après-midi
OBS10	Observation Classe de Maude (GS/CP)	18/01/2024	Après-midi
OBS11	Observation dans la classe de Maude (GS/CP).	23/01/2024	Après-midi
OBS12	Observation dans la classe de Maude (GS/CP).	29/01/2024	Matin
OBS13	Observation dans la classe de Katrina (TPS/PS/MS).	06/02/2024	Matin
OBS14	Observation en classe de Julia (PS/GS)	22/02/2024	Après-midi
OBS15	Observation dans la classe de Maude (GS/CP)	19/03/2024	Matin.
OBS16	Observation dans la classe de Katrina (TPS/PS/MS)	25/03/2024	Matin
OBS17	Observation en classe de Julia avec Éthan TR (PS/GS)	02/04/2024	Titulaire Remplaçant de Julia. Matin
OBS18	Observation en classe de Julia avec Éthan TR (PS/GS)	08/04/2024	Matin
OBS19	Observation en classe des élèves de Katrina et Julia (TPS/PS/ MS/GS)	31/05/2024	Observation sur les deux classes en alternance. Matin

OBS20	Observation de l'ensemble des classes du site maternelle (TPS/PS/MS/GS/CP)	13/06/2024	Observation des trois classes en alternance. Après-midi
OBS21	Observation dans les classes de Katrina et Julia (TPS/PS/MS/GS)	21/06/2024	Observation sur les deux classes en alternance. Matin
OBS22	Observation dans les classes de Katrina et Julia (TPS/PS/MS/GS)	13/09/2024	Observations sur les deux classes en alternance. Matin
OBS23	Observation dans la classe de Katrina (TPS/PS/MS)	17/09/2024	Après-midi
OBS24	Observation dans la classe de Julia (PS/GS)	24/09/2024	Après-midi
OBS25	Observation dans la classe de Julia (PS/GS)	01/10/2024	Après-midi
OBS26	Observation dans la classe de Katrina (TPS/PS/MS)	07/10/2024	Matin
OBS27	Observation dans la classe de Maude (GS/CP)	12/11/2024	Matin
OBS28	Observation des élèves de GS de Maude et Julia dans la classe de Julia	25/11/2024	Dans la classe de Julia avec l'ensemble des élèves de GS. Après-midi
OBS29	Observation dans la classe de Maude (GS/CP)	10/12/2024	Après-midi
OBS30	Observation dans la classe de Maude (GS/CP)	14/01/2025	Matin
OBS31	Observation dans la classe de Katrina (TPS/PS/MS)	28/01/2025	Matin
OBS32	Observation dans la classe de Julia (PS/GS)	25/02/2025	Matin
OBS33	Observation dans la classe de Katrina (TPS/PS/MS)	24/03/2025	Matin
OBS34	Observation dans l'ensemble des classes de maternelle	08/09/2025	Matin
OBS35	Observation dans la classe de Julia (PS/GS)	27/09/2025	Matin

Annexe 5 : Exemple d'analyse thématique pour les entretiens de l'enquête exploratoire (extrait)⁸²

Catégories retenues

- Catégorie 1** La praxis (technique d'intégration et rencontre)
- Catégorie 2** Discours sur le corps, la psyché en lien avec le handicap (espace/temps)
- Catégorie 3** L'environnement (classe, contexte, « Devenir élève »)
- Catégorie 4** La systémie
- Catégorie 5** Le Tiers

Analyse

Thème 1 : La praxis (techniques d'intégration + rencontre)

Le fonctionnement de la classe est issu du fusionnement de deux classes, soit 42 élèves pour deux enseignantes et deux ATSEM. L'objectif est de permettre aux enfants de fonctionner librement sur des ateliers d'activité avec une pédagogie différenciée.

Champ lexical

« Une classe innovante », « besoins émotionnels ».

“Et du coup maintenant on a un fonctionnement de classe qui est très original et innovant puisqu'on a fait une classe innovante. Donc on a fusionné nos classes avec ma collègue, et donc on a récupéré nos deux salles de classe plus la salle qui était au milieu, et on a 42 élèves là cette année pour nous deux, enseignantes et comme on est en maternelle, et deux ATSEM. Et on essaie d'individualiser au maximum pour que ce soit pour ceux qui sont en avance comme pour ceux qui sont en, en retard entre guillemets on va dire par rapport à ce qui est prévu par l'Education nationale, par, on a des repères comme ça en petite section”. (LL4)

Sa classe est entièrement flexible avec la fusion de deux classes, soit 42 élèves pour 2 enseignants et 2 ATSEM (LL4).

“Donc on leur laisse... plus de liberté pour leurs besoins émotionnels, pour leurs besoins d'apprentissage puisqu'on va avoir toutes les activités qui sont rangées de la petite section on va dire à la grande section, et chacun évolue, il y a le cadre et puis il évolue tranquillement.” (LL8)

Ce type de fonctionnement permet à chaque enfant d'évoluer à son rythme. La pédagogie étant individualisée, l'enseignante peut s'adapter aux besoins émotionnels de l'enfant, à ses difficultés dans un climat où il se sent serein (LL8).

“C'est là qu'on se dit à lui, quand on est en individuel, on ne se rend pas compte parce qu'on arrive facilement, en posant la main, ou en parlant un peu plus fort, ou en changeant de ton, hop on rattrape l'enfant, mais quand on est en regroupement s'il y a un enfant qui décroche on ne le

⁸² Cette analyse s'appuie sur la méthode d'analyse de contenu de Laurence Bardin (2013). Il s'agit d'une analyse thématique réflexive, impliquant un travail interprétatif intégrant la subjectivité du chercheur. Les principales étapes comprennent le codage à partir du *verbatim*, la génération des thèmes, puis la rédaction de l'analyse.

voit pas forcément. Et puis même si on le voit, s'il est loin, on ne peut pas poser la main sur l'épaule. Donc il y a des enfants qu'on ne place stratégiquement pas trop loin de nous parce qu'on sait, il y a des enfants qui sont sur une chaise parce qu'assis par terre ils n'y arrivent pas, et que c'est trop dur pour eux, ils vont décrocher, etc. (LL42).

L'enseignante s'autorise à attraper l'attention de l'enfant par le toucher, en posant sa main sur son épaule (LL42).

Thème 2 : L'environnement (classe, famille, normes, codes sociaux)

Le « Devenir élève » s'apparente davantage à l'éducation de l'enfant, au respect de règles simples et communes. Le « Devenir élève » passe par des moments où ceux-ci en situation de regroupement doivent écouter la maitresse.

Champ lexical

« Frustration », « pas négociable », « intransigeants ».

“ C'est quelque chose qui fait peur aux enseignants en fait les classes de cycle, mais une fois qu'on passe le cap de la classe de cycle, on peut vraiment adapter et on se rend compte que ça enlève le carcan de “il est en petite section, il doit faire ça”, “il est en moyenne section” (LL6).

Cette classe innovante, qui peut effrayer ces collègues est une façon de s'affranchir de la division des classes, des cycles telle qu'imposée par l'éducation nationale (LL6)

“Si elle n'est pas disponible, il doit attendre, donc ça apprend la frustration, et ensuite il faut ranger.” (LL18)

“Alors mais absolument, c'est-à-dire que ça dépend de ce qu'on entend par Devenir élève, mais il y a des moments où ce n'est pas négociable.” (LL42)

Le « Devenir élève » s'apparente davantage à l'éducation de l'enfant, au respect de règles simples et communes. (LL18)

“Et là, on est intransigeantes, c'est-à-dire qu'on est assis, on attend son tour pour parler, on lève le doigt.” (LL42),

“Donc à des moments on est vraiment scotché à sa chaise ou en regroupement, et donc là ce n'est plus négociable.” (LL42).

Le « Devenir élève » passe par des moments où ceux-ci en situation de regroupement doivent écouter la maitresse (LL42).

Thème 3 : Discours sur le Corps/la Psyché en lien avec le handicap (Espace/Temps)

La prise en compte du corps est complexe selon elle. Elle l'aborde davantage en termes d'ergonomie. Elle s'autorise aussi au toucher de l'enfant.

Champ lexical

« Besoins émotionnels ».

“Pour moi, tous les enfants ont en fait des besoins spécifiques à un moment ou à un autre à part certains vraiment, mais même des besoins émotionnels par certains moments.” (LL4)

Pour cette enseignante tous les enfants ont des besoins spécifiques et nécessitent une prise en charge singulière (LL4).

Thème 4 : Systémie (contexte relationnel/interactions)

Cette classe innovante peut effrayer ces collègues, pour autant elle a le soutien de son inspectrice.

Champ lexical

« Aménagements des espaces », « en partageant l'espace », « ça bouleverse un peu les choses ».

“Elle était déjà très motivée par le projet parce qu’il y a une inspectrice qui s’appelle Claudie Mégent, qui a écrit un livre sur les aménagements des espaces, et qui essaie de montrer qu’en ouvrant les classes et en partageant le matériel, en partageant l’espace, les enfants ont plus d’espace”. (LL8)

Son inspectrice la soutient dans ce fonctionnement de classe. (LL8)

“C’est un fonctionnement qui est original et les ATSEM, ça fait très longtemps qu’elles sont là, les autres collègues aussi, et ça bouleverse un peu les choses.” (LL8).

C’est un fonctionnement original qui implique l’adaptation des ATSEM et des collègues enseignants. (LL8)

“Et si c’est des parents selon le niveau social des parents, on n’a pas la même réaction et ils savent chercher des renseignements et trouver comment aider leur propre enfant et en fait ceux qui arrivent le mieux à aider des enfants, ce sont les parents quand ils sont capables d’aller chercher les informations, parce qu’eux, ils connaissent leur enfant, et ensuite avec les informations qu’ils ont glanées, ils vont réussir à trouver quel est le meilleur chemin pour leur enfant.” (LL32).

Selon les parents l’accompagnement par l’enseignante est plus ou moins aisée. (LL32)

Thème 5 : Le Tiers

“Alors, c’est le job de la maternelle ça, c’est d’ouvrir les yeux aux parents, qui se rendent compte que l’enfant idéalisé, ce n’est pas l’enfant qu’ils ont, c’est dur pour les parents.” (LL32).

Les enseignants sont là pour identifier les élèves en difficulté, alerter les parents sur la situation et les accompagner dans la prise en charge thérapeutique et éducative de leur enfant (LL32).

ENT19

Entretien réalisé le 14 janvier 2023 avec Laura, enseignante d’une classe d’élèves de PS/MS/GS.

BV1	En fait actuellement j’ai obtenu un Master en Sciences de l’éducation l’année dernière, en juin dernier, dans le même institut que S a fait pour son Master à elle. Et puis là je suis sur une année de transition où je rédige un projet de thèse en vue d’une inscription en doctorat à la prochaine rentrée scolaire en fait. Donc je suis suivie par mon directeur de recherche et puis ma recherche elle porte, autant mon mémoire ça portait sur	
------------	--	--

	l'instruction en famille, autant là c'est à propos de l'enfant en situation de handicap, et son inclusion en classe. Et donc jusqu'à présent j'ai fait une quinzaine d'entretiens où j'ai interrogé des psychomots, des orthophonistes, des ostéopathes, des enseignants spécialisés, enfin beaucoup de gens qui gravitent autour de l'enfant qui présente des difficultés, psychologues et autres. Et je n'avais pas d'enseignants en classe ordinaire, je n'avais pas réussi lors du, de la première série d'entretiens à trouver des gens, donc S m'a gentiment mis en contact avec plusieurs enseignants. Donc je suis dans une phase qu'on appelle exploratoire, donc le but est vraiment de délimiter mon terrain de recherche et mon sujet. Donc on parle d'entretien exploratoire parce qu'en fait ce sont des entretiens où je vais beaucoup vous laisser parler, juste avec une question de départ, que vous verrez est très, très large, puisque comme je m'adressais aussi bien à des médecins, qu'à des enseignants, il ne fallait pas que j'enferme qui que ce soit dans un discours. Et puis au cours de cet entretien, généralement ça dure une trentaine de minutes, durant l'entretien moi je vais poser quand même quelques questions puisqu'il y a des choses que je ne comprends pas bien dans le fonctionnement de la classe ou qui vont me paraître ou j'ai envie que ce soit un peu étayer. Donc un entretien enregistré parce que moi après je le retranscris complètement et je vous l'enverrai pour lecture et qui sera de toute façon anonymisé à la suite dans son exploitation, ni prénom, ni nom identifié. Je crois que je n'ai rien oublié sauf si vous avez des questions avant qu'on commence ?	
LL2	(un signe de non de la tête)	
BV3	Donc on va y aller. Donc je vais vous poser ma question de départ, vous vous l'appropriez comme vous pouvez sachant que le but en fait c'est de comprendre votre pratique tout simplement. Donc ma question en tant que praticienne comment ou que faites-vous pour permettre l'intégration de l'enfant qui présente des besoins spécifiques.	
LL4	Ok alors je vais déjà commencer par qu'est-ce qu'on entend par besoins spécifiques en fait parce qu'il faut que je raconte un peu ma vie, mais j'ai deux enfants et mon fils il est multidys, il est dyslexique, dysgraphique, dysorthographique et dyspraxique, mais il est un petit peu de tout, et, mais c'est le fait que ce soit tout qui est, qui était difficile. Bon maintenant il a 17 ans, il est entré en terminale générale mais j'ai fait l'AVS de son CP jusqu'à sa	

première. Donc on n'a pas de dossier MPPH, mais il est quand même avec un PAP, et il est quand même avec un profil particulier avec des besoins spécifiques. Donc est-ce quand on n'a pas de dossier MPDH on est quand même à besoins spécifiques, est-ce que le PAP suffit à dire qu'on est à besoins spécifiques donc ça dépend ce qu'on entend. Pour moi tous les enfants ont en fait des besoins spécifiques à un moment ou à un autre à part certains vraiment mais même des besoins émotionnels par certains moments. Donc c'est vrai que ça a beaucoup changé ma pratique de classe en fait de l'avoir lui. C'est lui qui m'a formé et on s'est formé sur le tas. Et du coup maintenant on a un fonctionnement de classe qui est très original et innovant puisqu'on a fait une classe innovante. Donc on a fusionné nos classes avec ma collègue, et donc on a récupéré nos deux salles de classe plus la salle qui était au milieu, et on a 42 élèves là cette année pour nous deux, enseignantes et comme on est en maternelle, et deux ATSEM. Et on essaie d'individualiser au maximum pour que ce soit pour ceux qui sont en avance comme pour ceux qui sont en retard entre guillemets on va dire par rapport à ce qui est prévu par l'Education nationale, par, on a des repères comme ça en petite section. Telle [inaudible] devrait à peu près faire savoir ceci ou cela, donc ça nous aide nous à savoir quand il y a un décalage par rapport aux autres. Notant qu'au plus ils sont petits, au plus forcément le décalage est grand entre un enfant de janvier et un enfant de décembre. Un enfant de petite section il devrait savoir écrire ou commençait à écrire son prénom à la fin de l'année, mais si c'est un janvier ou un décembre, évidemment que l'attendu, c'est le terme de l'Education nationale, n'est pas le même donc c'est à prendre en compte, mais nous on individualise, on individualise en fait on a chacun son parcours. Alors il y a des temps collectifs pour parce que c'est la collectivité c'est l'école, il y a des projets communs, mais après quand on fait par exemple une carte de vœu, il y a le, le schéma global on va dire, ce à quoi c'est censé ressembler, et puis il y a des enfants qui vont faire plus difficile, plus facile, ou on va tirer un peu plus ou au contraire on va adapter en fait à chaque enfant. Il y a les deux choses, il y a les projets communs où on est obligé d'adapter pour chacun, et il y a le parcours individualisé de l'élève où chaque enfant évolue à son rythme. Donc à très bien des petites sections qui	Pour cette enseignante tous les enfants ont des besoins spécifiques et nécessitent une prise en charge singulière Sa classe est entièrement flexible avec la fusion de deux classes, soit 42 élèves pour 2 enseignants et 2 ATSEM
---	---

	vont aller travailler avec des moyennes sections ou des grandes sections, comme des grandes sections qui vont aller travailler avec petites sections. Ça pose, on fait en fonction des compétences.	
BV5	Et cette, cette classe innovante c'est vous qui l'aviez initié ? Il y a combien de temps ? Et comment ça a commencé ? C'était quoi la procédure ?	
LL6	Alors en fait moi j'avais déjà le fonctionnement individualisé dans l'ancienne école où j'étais, et puis les choses ont fait que je suis partie de cette école et je suis arrivée dans la nouvelle école où je suis depuis trois ans. Je suis arrivée l'année du Covid, donc une année particulière. Moi j'avais mon fonctionnement dans mon coin, et les collègues avaient essayé de faire des classes de cycle. C'est quelque chose qui fait peur aux enseignants en fait les classes de cycle, mais une fois qu'on passe le cap de la classe de cycle, on peut vraiment adapter et on se rend compte que ça enlève le carcan de "il est en petite section, il doit faire ça", "il est en moyenne section". Du coup, il y a plus cette barrière de, de cycle quoi même si nous on sait qu'il y a des attendus mais les enfants le voient moins je dirais, et du coup c'est plus facile pour eux. Donc ils avaient essayé mais ils n'avaient pas réussi à faire la classe de cycle, et donc on a commencé chacun dans notre coin, et puis le Covid est arrivé. Donc je suis partie, je suis retournée à la maison, et puis il fallait faire de la place, donc il fallait mettre les meubles pour ceux qui faisaient, qui faisaient quand même la classe pour les 8, 9 que l'on pouvait accueillir des soignants. Donc on a tout mis dans la classe à moi (rires) et quand je suis revenue en juin c'était compliqué parce que je n'avais plus de classe. Il fallait tout débarrasser mais pour un mois ça me semblait compliqué. On avait commencé à bosser avec ma collègue, et elle, elle voulait changer de pratique, la mienne l'intéressait et puis on en avait parlé ensemble. On en a beaucoup parlé parce que pendant le Covid, on a travaillé de concert en fait, moi à distance et elle sur le tas, et, et puis à la rentrée on a mis tout l'été, on a vidé, on a tout changé, on a regardé pleins de vidéos, on a lu des livres, moi j'en avais déjà lu pas mal, et on s'est lancé. Il fallait oser, et on est parti.	Cette classe innovante, qui peut effrayer ces collègues est une façon de s'affranchir de la division des classes, des cycles telle qu'imposée par l'éducation nationale.
BV7	Et le regard des inspecteurs ?	
LL8	L'inspectrice était au courant parce que juste avant le Covid on en lui avait parlé. Elle était déjà très motivée par le projet parce que, il y a une inspectrice qui s'appelle Claudie Mégent qui a écrit un livre sur	Son inspectrice la soutient dans ce

	les aménagements des espaces, et qui essaie de montrer qu'en ouvrant les classes et en partageant le matériel, en partageant l'espace les enfants ont plus d'espace. Donc on leur laisse... plus de liberté pour leurs besoins émotionnels, pour leurs besoins d'apprentissage puisqu'on va avoir toutes les activités qui sont rangées de la petite section on va dire à la grande section, et chacun évolue, il y a le cadre et puis il évolue tranquillement. Alors il y a des maitresses qui font des étoiles de compétences par exemple ou des ceintures de compétences. Nous on ne l'a pas formalisé, mais en gros c'est un peu la même chose. Et donc l'inspectrice était ravie. On devait aller voir d'autres collègues qui avaient décidé de coenseigner aussi, mais avec le Covid on n'a pas pu, puis là non l'inspecteur nous suit, il y a la conseillère péda qui vient de temps en temps pour essayer comment je vais dire ça. Elle vient essayer de fluidifier la chose parce qu'avec les ATSEM ce n'est pas toujours facile. C'est un fonctionnement qui est original et les ATSEM ça fait très longtemps qu'elles sont là, les autres collègues aussi, et ça bouleverse un peu les choses. Quand on prend les enfants et qu'on individualise alors que d'habitude on dit "oh mais il faut qu'il monte dans le train", ça bouleverse un peu les pratiques, et dans l'éducation nationale on n'aime pas trop.	fonctionnement de classe Ce type de fonctionnement permet à chaque enfant d'évoluer à son rythme. La pédagogie étant individualisée, l'enseignante peut s'adapter aux besoins émotionnels de l'enfant, à ses difficultés dans un climat où il se sent serein C'est un fonctionnement original qui implique l'adaptation des ATSEM et des collègues enseignants
BV9	Et c'est marrant parce que vous employez beaucoup le terme « individualiser » alors que moi j'ai plutôt souvent entendu « différenciée », « une pédagogie différenciée ». C'est la même chose ou c'est différent pour vous ?	
LL10	Pour moi c'est différent parce que quand on différencie c'est que je vous le dis par exemple la carte de vœu. On va tous faire une carte de vœu mais on va différencier selon une de mes élèves qui va être en difficulté je ne vais pas pouvoir lui demander de mettre les lettres en script par exemple. Donc elle je vais lui proposer plutôt en majuscules, et par contre sur d'autres élèves, ils vont l'écrire en cursive parce que ça y est c'est de leur niveau. Et par contre individualiser c'est individualiser le parcours. Et ça c'est quand on choisit de faire une activité, on va choisir l'activité qui correspond à cet enfant là parce qu'il en est à ce moment-là de son projet. Donc il y a des enfants qui ont envie d'apprendre à lire, donc on va travailler plus la phonologie avec ces enfants-là, et un peu moins la numération parce que s'il a envie d'apprendre à lire	

	à ce moment-là, donc il faut y aller. C'est en ça que je parle d'individualisation.	
BV11	Et donc il y a différentes activités qui se côtoient au même moment alors ?	
LL12	Ah il y a, on a 42 élèves donc il y a 42 activités.	
BV13	Ah oui je comprends que ça bouleverse les pratiques alors (rires)	
LL14	Oui, c'est clair que, alors l'après-midi on a des activités dirigées où on va imposer ce que font les enfants parce qu'il y a quand même à un moment il faut faire de la résolution de problèmes, à un moment il faut faire de la conjugaison, on peut adapter à chacun. Mais par contre dans tout ce qui est entraînement, quand les enfants me disent « Maîtresse je veux apprendre à compter », « allez vas-y, alors pour apprendre à compter tu as telle et telle et telle activité, regarde », il faut arriver, enfin il faudrait arriver à ce que ce soit l'enfant qui choisisse et lui demander ce moment c'est ce que j'essaie de faire de montrer que moi c'est ce que je dois leur apprendre, et en même temps eux qu'est-ce qu'ils veulent apprendre et essayer que ça aille vers le même chemin.	
BV15	Oui donc on est sur une pédagogie enfin très libre quoi, un peu les apprentissages autonomes, parfois on appelle ça comme ça.	
LL16	Très libre mais dans un cadre très strict.	
BV17	Ah! C'est à dire ?	
LL18	C'est-à-dire que l'enfant choisit ce qu'il fait mais il doit faire l'activité, il doit la mener jusqu'au bout. S'il n'y arrive pas, il demande de l'aide aux copains ou à l'enseignante si elle est disponible. Si elle n'est pas disponible, il doit attendre, donc ça apprend la frustration, et ensuite il faut ranger. Donc il y a tout ce cadre-là, ça c'est dans les moments où, de, d'activité libre. Et puis on a fait des plans de travail pour les enfants qui se cherchent. Il y a des enfants qui naturellement vont aller faire des activités, et dire « Ah maitresse je veux apprendre ça, qu'est-ce que je peux apprendre, comment je peux l'apprendre », puis il y en a d'autres ils sont petits ils ont envie de jouer tout le temps, mais jouer sans, sans se mettre en danger, sans prendre le risque de se tromper, d'échouer. Alors que c'est là qu'on apprend, donc il faut un peu les aiguiller et donc former des plans de travail pour ces enfants-là. Et donc là chaque enfant a son plan de travail. Alors il y en a qui n'en ont pas. J'ai des élèves qui n'ont absolument pas besoin de plan de travail, parce que naturellement ils vont faire des activités, et, et, il	Le « Devenir élève » s'apparente davantage à l'éducation de l'enfant, au respect de règles simples et communes

	suffit qu'on leur dise : « ça serait bien que tu fasses un peu les lettres en ce moment parce que tu ne les connais pas toutes », et hop ils y vont, on n'a pas besoin de leur dire, on n'a pas besoin d'aller les chercher, et puis il y en a d'autres. Alors Claudie Mégent dirait « mais si, si, faites leur confiance », oui mais quand même (rires)	
BV19	[Rires] Et comment vous arrivez à savoir si les attendus sont atteints avec 42 élèves et autant d'activités ?	
LL20	C'est ça on a des fiches de suivi, et on note tout ce qu'on observe. Donc dès qu'on fait une activité avec un enfant, on note ce qu'il a fait. On note s'il a réussi, on note ce qu'on lui a présenté, et de temps en temps avec ma collègue, on fait le point et c'est là qu'on voit où en sont tous les enfants, et ce qu'il faut leur proposer après, et donc on refait un nouveau plan de travail. Donc on essaie de faire pff, je dirai qu'il faut le faire deux fois par période, mais il y a des fois où on n'y arrive pas, parce que nous, manque de temps. On a beau beaucoup travailler, ça demande vraiment beaucoup de temps d'individualiser, mais on essaie. Après il faudrait qu'on ait des applications, par exemple sur tablette il y a les maitresses qui font beaucoup Montessori qui ont une application qui s'appelle « je valide » et il faut un IPAD pour ça.	
BV21	Ah oui d'accord, et les périodes ça correspond à quoi ?	
LL22	Aux vacances scolaires	
BV23	Ah d'accord et un plan de travail c'est sur quelle durée ?	
LL24	Alors ça dépend des enfants, il y a des enfants qui vont réussir leur plan de travail et en deux fois ils vont réussir et puis les enfants DYS par exemple il faut qu'ils le fassent tous les jours, tous les jours, et qu'ils le refassent pendant longtemps pour que vraiment ça s'encode dans leur corps, dans leur mémoire, à long terme, etc. donc c'est variable. Il y a des enfants en deux semaines c'est bon ils ont atteint l'objectif qu'il s'était fixé ou qu'on leur avait fixé, et puis il y en a d'autres pas et puis il y en a d'autres on voit que ça ne sert à rien d'insister et on va changer quand même le plan de travail. C'est individualisé, c'est vraiment le terme là.	
BV25	Et plan de travail ça revient au même qu'une séquence pédagogique ?	
LL26	Non, là le plan de travail ça va être par exemple j'ai un élève en ce moment il va devoir apprendre les lettres et passer de la majuscule au script et à la	

	cursive, et donc s'entraîner, faire des activités qui vont l'entraîner sur ce thème-là. Alors qu'une séquence, c'est moi qui vais mener la séquence, en fait ce vraiment mon point de vue. Là c'est du côté enfant, donc il a une tâche à réaliser avec notre objectif à nous. Alors que la séquence va être construire le nombre par exemple et on va faire plusieurs séances dirigées là avec des enfants pour les emmener à construire le nombre.	
BV27	C'est intéressant car de là ce mode de fonctionnement me donne le sentiment qu'on ne voit plus ces élèves avec, qui peuvent présenter des difficultés. On, on, c'est vrai que dans une classe plus ordinaire, on parle toujours de cet enfant qui est en difficulté, qu'il faut suivre plus particulièrement avec une AESH et autre. Là on a l'impression qu'ils se fondent tous, qu'ils confondent tous.	
LL28	Alors ils se fondent oui, ils s'entraident, il n'y a pas de barrière par contre il y a des enfants, on a une élève par exemple cette année, vraiment c'est la première fois de ma vie, j'ai commencé en 99 donc ça fait un petit moment, c'est la première fois de ma vie que je vois que l'école est limite malveillante pour l'enfant parce que vraiment elle ne relève pas de l'école. On a beau avoir une AESH qui est formidable, qui d'ailleurs lui a appris beaucoup de choses cette année. On essaie de, de voir ce qu'on peut faire, mais la collectivité ce n'est vraiment pas pour elle, c'est trop dur pour elle d'avoir tout ce groupe. Alors que pourtant on a un espace "repli sur soi" pour qu'elle, pour que tous les enfants elle y compris, puissent aller prendre un petit temps calme et être au calme. Mais il y a des fois on occupe toutes les salles. [Inaudible] Moi je trouve, accueillir des enfants de DYS il n'y a pas de souci, accueillir des enfants qui ont un terrain TSA, mais cette enfant-là vraiment c'est la première fois où je trouve que l'école, elle ne remplit pas son job quoi, il lui faudrait une éducatrice, et je ne suis pas éducatrice.	
BV29	Parce que c'est quoi, c'est des problèmes de comportement qu'elle a ?	
LL30	Et on ne sait pas, on, on n'a pas de diagnostic, mais comment vous dire que de temps en temps, quand on a le droit à « ta gueule pétasse », elle nous crache dessus mais je ne sais pas. Elle sait parler maintenant, elle arrive à verbaliser ses émotions et en même temps, elle n'a toujours pas acquis le dénombrement, elle a aucun sens, là elle commence à rentrer dans l'écrit en disant "qu'est-ce qu'il est	

	écrit ?” mais pour elle écrit, dessin ou lettre, c’est pareil. C’est juste une trace on en est aux, aux traces donc alors que maintenant elle a 5 ans bientôt 6 d’ailleurs. Donc, c’est vraiment je suis dépassée, je ne sais pas faire, et, et son AVS non plus. Et donc on se sent démuni. Autant les autres enfants on peut adapter, on peut différencier, on peut individualiser, autant là l’individualisation ... on a un manque de compétence quoi.	
BV31	Et vis à vis de la famille alors, comment ça se passe pour cet enfant ?	
LL32	Alors c’est le job de la maternelle ça, c’est de, d’ouvrir les yeux aux parents, qui se rendent compte que l’enfant idéalisé ce n’est pas l’enfant qu’ils ont, c’est dur pour les parents. Et donc par exemple quand on va en sortie et “ah mais elle ne profite pas du père Noël”, “non, elle ne profite pas du père Noël, il y a trop d’agitation, elle, il y a trop d’émotions pour elle, non elle n’en a pas profité, non elle est restée dans le couloir parce qu’elle ne voulait pas le voir et que, et non”. Et donc c’est dur pour les parents parce qu’ils ne savent pas comment se comporter eux non plus. Et si c’est des parents selon le niveau social des parents, on n’a pas la même réaction et ils savent chercher des renseignements et trouver comment aider leur propre enfant et en fait ceux qui arrivent le mieux à aider des enfants c’est les parents quand ils sont capables d’aller chercher les informations, parce qu’eux, ils connaissent leur enfant, et ensuite avec les informations qu’ils ont glanées, ils vont réussir à trouver quel est le meilleur chemin pour leur enfant. Là pour cette petite fille, ce n’est pas le cas, donc c’est très difficile.	Les enseignants sont là pour identifier les élèves en difficulté, alerter les parents sur la situation et les accompagner dans la prise en charge thérapeutique et éducative de leur enfant Selon les parents l’accompagnement par l’enseignante est plus ou moins aisée
BV33	Et c’est sa première année en maternelle ?	
LL34	Non c’est sa troisième année.	
BV35	Mais la première année avec vous par contre ?	
LL36	Non plus, deuxième année, et l’éducation nationale a déjà prévu de la maintenir parce qu’elle a un dossier MDPH, mais, mais ça ne sert à rien. Alors en fait ce qui sert c’est qu’en maternelle, et particulièrement dans notre classe, il y a de la liberté par rapport à l’emploi du temps, par rapport à ce qu’elle peut faire et il y a tout le panel de presque la TPS et donc la crèche jusqu’à la grande section, donc elle peut prendre l’activité qui lui correspond. Alors que si elle va en CP ça serait compliqué mais là c’est vraiment le besoin très particulier, et franchement l’éducation nationale elle ne peut pas répondre à cette problématique-là. Ou alors il faudrait qu’il y ait une structure dans l’école avec	

	psychomotricien, peut-être s'il y en avait une UP2A par exemple dans la classe, là oui. Elle ferait des allers retours, elle viendrait avec nous en classe par moments et puis, là ça serait un super projet pour elle, mais on n'a pas ça. Donc on fait comme on peut avec les moyens du bord, et je trouve ça, c'est, c'est le genre de chose qui m'horripile dans l'éducation nationale.	
BV37	Et là vous avez des ESS sûrement pour elle ou quelque chose comme ça ?	
LL38	C'est ça, donc là elle a eu une place en ITEP mais les parents sont d'accord, l'école est d'accord, le CMP est d'accord, mais la MDPH il leur manquait des bilans parce que les bilans qu'il y avait ça ne leur suffisait pas, donc ils ont, ils ont refusé. Alors tout le monde était d'accord. Et pour une fois il y avait une place et en plus dans le village parce qu'il y a un ITEP dans le village. Donc bon on fait le mieux qu'on peut. Mais quand on a un enfant toute la journée, surtout l'AESH parce que là, elle, elle est vraiment tout le temps, tout le temps avec elle, c'est dur émotionnellement d'entendre ce qu'elle a à dire et, et c'est dur de se dire qu'on n'arrive pas à l'aider. On pourrait faire mieux mais on ne sait pas faire.	
BV39	Et pour les autres enfants qui sont dans la classe, comment ils vivent tout ça ?	
LL40	On a parlé du handicap, on a dû mettre les mots en disant que cette petite fille là, oui, elle, elle est handicapée et que donc quand elle dit des gros mots elle n'a pas encore appris, elle va apprendre. Quand elle tape, quand elle enfonce un crayon pas loin de l'œil d'un enfant, c'est, elle n'a pas encore appris. Donc il faut qu'eux, se protègent, on leur dit "bien vous voyez quand on voit qu'elle est un peu en colère, vous restez loin" "mais vous ne la tapez pas parce que ce n'est pas parce qu'elle est méchante, elle ne sait pas faire".	
BV41	Et pour revenir au fonctionnement de votre classe, et puis notamment vous employez beaucoup le mot « liberté », là où ça m'interroge c'est par rapport au devenir élève. Est-ce que le devenir élève qui est un peu exigé par l'institution trouve sa place dans tout ça, et qu'est-ce que vous en pensez-vous de ce devenir élève ?	
LL42	Alors mais absolument c'est-à-dire que ça dépend de ce qu'on entend par Devenir élève, mais il y a des moments où ce n'est pas négociable. On est en regroupement où que les moyens, grands, donc on va être 27 ou alors que les petits, eux ils ont un petit regroupement, ça ne dure pas très longtemps en	Le « Devenir élève » passe par des moments où ceux-ci en situation de regroupement doivent écouter la maitresse (LL42)

	petite section, eux ils n'ont pas trop de patience etc. Par contre on s'adapte à eux, si c'est des petites sections, ça ne dure pas longtemps, si c'est des moyennes grandes sections ça dure plus longtemps. Et là on est intransigeantes c'est-à-dire qu'on est assis, on attend son tour pour parler, on lève le doigt après ça ne dure pas longtemps, donc après on peut aller parler, on peut bouger, etc. dans les autres moments plus libres, mais on alterne les moments. Donc à des moments on est vraiment scotché à sa chaise ou ... en regroupement, et donc là c'est plus négociable. Donc il y a des moments où et puis on est élève quand on apprend, qu'on soit assis par terre, assis sur une table ou peu importe, le tout c'est d'être focalisé sur ce qui se passe en ce moment dans la classe pour apprendre. Et il y a des enfants en difficulté dans la classe, on sent bien que parfois l'écoute elle n'y est pas et d'ailleurs c'est des moments où on voit les enfants qui décrochent. C'est là qu'on se dit à lui quand on est en individuel, on ne se rend pas compte parce qu'on arrive facilement, en posant la main, ou en parlant un peu plus fort, ou en changeant de ton, hop on rattrape l'enfant, mais quand on est en regroupement s'il y a un enfant qui décroche on ne le voit pas forcément. Et puis même si on le voit, s'il est loin, on ne peut pas poser la main sur l'épaule. Donc il y a des enfants qu'on ne place stratégiquement pas trop loin de nous parce qu'on sait, il y a des enfants qui sont sur une chaise parce qu'assis par terre ils n'y arrivent pas, et que c'est trop dur pour eux, ils vont décrocher, etc.	L'enseignante s'autorise à attraper l'attention de l'enfant par le toucher, en posant sa main sur son épaule
BV43	Donc vous vous autorisez, alors j'ai aucun jugement c'est, vous vous autorisez au toucher, au toucher de l'élève, donc on peut toucher un élève, on peut, on peut avoir une proximité avec lui en fait.	
LL44	Alors à la maternelle oui parce qu'on a des gros chagrins, je vais dire en élémentaire aussi, après il faut réfléchir à comment on touche un élève. Et dans notre classe on a, on a beaucoup parler du consentement aussi. Donc par exemple, on ne fait pas un câlin à un élève qui pleure s'il n'en a pas envie, donc on lui demande « est ce que tu veux que je te fasse un câlin ? ». Parce que même si on est en maternelle et qu'on pleure, on n'a pas forcément envie d'être serré par la maîtresse parce que d'abord on n'aime pas ça ou parce qu'on a envie de celui de sa maman et pas celui de la maîtresse. Et donc par contre on ne va pas mettre la main à des endroits, on ne va pas mettre la main sur les fesses d'un enfant	

	même s'il y a le pantalon, etc. Mais oui mettre la main sur la main d'un enfant ça permet aux enfants qui décrochent de les faire revenir parfois, pas toujours.	
BV45	Et donc le CP pour eux, ça ne va se passer comment après un vécu dans une classe innovante comme celle-ci ?	
LL46	Les 15 premiers jours c'est dur, mais de toute façon pour tous les enfants de maternelle les 15 premiers jours c'est difficile, sauf quand la maîtresse de CP met en place ce qui est préconisé dans les textes et qu'elle a un fonctionnement avec un coin regroupement et des, des coins jeux, etc. C'est très dur ça (rires), j'en vois rarement.	
BV47	Ça m'intéresse ça, vous dites : « un fonctionnement préconisé dans les textes » ?	
LL48	Alors oui on a le guide, je crois que c'est le guide orange sur Eduscol, je ne suis pas sûre que ce soit le orange, mais, et ça ne fait pas très longtemps je dirai ça fait deux, trois [inaudible] et il voudrait mettre un peu de maternelle dans le CP. Et je pense qu'ils ont surfé sur la mode des classes flexibles, etc. qui sont arrivé à l'élémentaire aussi et c'est écrit noir sur blanc qu'il faudrait remettre un petit coin regroupement au fond de la classe de CP. Qu'est-ce qu'il y avait d'autre, il me semble qu'ils parlaient des coins jeux aussi.	
BV49	J'irai voir, c'est intéressant. Par contre là où ça m'interroge aussi c'est qu'on est beaucoup sur les espaces classe, donc mais ça m'interroge sur le corps élève. On réfléchit aux espaces mais est-ce qu'on réfléchit au corps de l'élève lui-même.	
LL50	Alors le corps c'est compliqué, parce que comme on a une classe cycle, on a, d'un élève qui a tout juste 3 ans jusqu'à certains qui ont 6 ans et demi quand ils partent et il y a des tables trop petites et il y a des tables trop grandes. Mais on a un peu de tout dans la classe pour qu'ils puissent s'installer comme ils veulent. On a des petits tapis pour qu'ils s'installent par terre parce qu'il y en a qui préfèrent s'installer par terre. On a trois salles donc ils ont la liberté de mouvement mais on n'a pas le droit de courir parce que c'est dangereux, on peut faire mal aux autres. On aimerait installer un espace de motricité libre mais pour l'instant on n'a pas réussi à le faire mais c'est dans nos projets parce qu'il y a des élèves qui ont besoin de mouvement et qui auraient besoin d'aller lancer une balle cinq minutes pour (elle souffle) relâcher un peu la pression, donc c'est dans nos projets, mais il faut, c'est, c'est long à mettre en	

	place en fait, il faut réfléchir et puis on fait ça que sur les vacances puisque sur le temps de classe ce n'est pas possible. Sur le temps de classe, on est prise par ce qu'il se passe dans la classe, gérer des enfants et le quotidien. Donc sur nos vacances, on vient, on aménage, on déplace, on voit ce qui fonctionne, ce qui ne fonctionne pas, « tiens pourquoi cette activité, elle ne fonctionne pas ». Et c'est vrai que les enfants dans les classes flexibles ils ont plusieurs assises, etc. Moi je l'avais fait sur quand j'étais toute seule. J'avais 20 élèves dans ma classe sur l'ancienne école, et ils pouvaient s'asseoir par terre, sur une chaise ou sur les ballons. Alors les ballons c'est fini je leur ai dit "je n'y arrive pas". Je les vois sauter et ce n'est pas possible, j'ai essayé, j'y ai mis tout mon cœur mais vraiment (rires) les voir rebondir là et puis pas tous au même rythme, ah non, je ne pouvais pas (rires). C'est, je leur ai dit : « je sais que ça vous fait du bien mais moi en regroupement non, ça me déconcentre et je n'arrive pas à travailler ». Donc ils avaient compris, j'avais expliqué pourquoi donc ils y avaient le droit mais à d'autres moments quand ils faisaient leur activité. Et c'est vrai que là quand on est 42 si on commence à sortir la chaise, le tapis, le coussin, ce qui sont par terre, non, ce n'est pas possible. Le groupe il y a des avantages avec notre fusion de classe, et puis il y a aussi des inconvénients on ne peut pas tout avoir. Donc le côté flexible du regroupement on n'y arrive pas.	
BV51	Et les collègues qui sont plus en fonctionnement plus classique, ils, ils voient comment, ils voient tout ça comment ?	
LL52	Ça dépend des collègues, ça dépend de leur vécu à eux, mais là les collègues de l'école, alors on est 4 sur l'école, et il y en a une pour qui c'est vraiment quelque chose de, je pense qu'elle comprend pas du tout le fonctionnement. Et, pour elle, elle voit que de la liberté, et elle ne voit pas qu'en fait ça fait des chemins et que chacun a son chemin et avance, parce qu'elle prend les enfants et elle a le train. Et où il monte dans le train, ou il ne monte pas dans le train et on raccroche les wagons, c'est vraiment son expression : « c'est raccrocher les wagons ». Et [...], là je vois mon fils quand elle dit ça et je, je me dis qu'avec elle, il ne serait pas monté dans le train alors que mon fils c'est quelqu'un de très intelligent, pertinent et on m'a toujours dit ça. Donc oui il a des difficultés sur le passage à l'écrit comme d'autres enfants, et ce n'est pas pour autant qu'il est bête.	

BV53	Et de là ceux qui ne montent pas dans le train, elle les laisse de côté en fait ?	
LL54	Elle leur fait faire autre chose par d'autres moments mais oui il y a, les, oui ils sont plutôt de côté oui. Oui, il y a un enfant qui je pense est dysphasique dans classe mais moi je l'aurai dans ma classe, on ferait beaucoup de langage parce que tant qu'il n'a pas l'accès au langage, c'est compliqué pour le reste quoi quand on ne peut pas dire si ça va, si ça ne va pas, quand on ne peut pas compter parce qu'on est dysphasique c'est compliqué, et valoriser ses réussites. L'autre jour on avait un projet avec une intervenante musique et donc on parlait et elle s'est vraiment présentée comme ça cette dame en disant : « je voudrai que les enfants puissent exprimer leurs émotions par rapport à la musique et que certains enfants qui sont en difficulté parfois, avec la musique ils vont se rendre compte qu'ils ont des capacités, etc. » Donc c'était super son projet. Et là la maîtresse qui dit : « ah non mais moi je prends que les grands, je prends mes 12 grands. Mais t'en a 15 des grands! Ah non mais les trois autres, ils sont avec les moyens, ils ne viennent pas. Et en fait cet enfant dysphasique là, c'est un enfant gitan qui est baigné dans la musique. Son papa est musicien et je suis sûre qu'il se serait révélait dans ce, cet atelier là et il aurait pu apporter aux autres, et on aurait pu le valoriser. Donc non elle n'est pas prête à entendre notre fonctionnement, c'est autant il n'y a des personnes qui comme ma collègue qui n'était pas dans ce fonctionnement, et qui est rentré dedans et doucement elle y vient et il y a des choses où on a encore des, des réflexes car on a commencé il y a 25 ans et qu'on nous a formé autrement. Mais il y a des collègues où c'est trop loin, c'est leur demander de monter l'Everest. Donc c'est après moi j'ai mis du temps aussi, j'ai cheminé et là d'un coup c'est vraiment quelque chose de vraiment trop différent de leur pratique en fait. Donc ça dépend de l'état d'esprit et ce n'est pas une question d'âge parce qu'il y a des jeunes qui sont renfermés mais il y a des anciennes qui sont tout à fait ouvertes, ce n'est pas [...]. Je pense que c'est par rapport à son vécu ou je ne sais pas, ou à la flexibilité aussi. En fait il faut, la classe est flexible mais il faut que les enseignants soient flexibles.	
BV55	Et vraiment par curiosité vous faites des formations, enfin vous avez d'autres collègues, d'autres écoles, enfin vous êtes sollicitée pour faire part de votre expérience ?	

LL56	Alors moi je suis à l'AJEM avec donc S., et une autre de ces collègues mais ça ne fait pas longtemps que j'y suis, et c'est vrai qu'on en parle. Et puis on n'est pas les seuls à faire ça, il y en a de plus en plus. Bon moi je suis beaucoup sur les réseaux sociaux parce que de ne pas pouvoir échanger, je ne sais pas si ça se sent là, mais je suis passionnée et de ne pas pouvoir échanger là-dessus avec mes collègues parce qu'elles n'ont pas envie, elles n'ont pas la même passion. Même la collègue avec qui je bosse en ce moment, on va en parler, on va travailler pendant les vacances mais à un moment ça va s'arrêter. Elle ne va pas passer ses week-ends de, alors que moi là en ce moment mon fils il se débrouille là maintenant donc je peux. Mon métier c'est ma passion.	
BV57	Super!	
LL58	C'est super, oui mais je ne sais pas si, ça va que je ne le fais pas pour l'argent, ce n'est pas rentable sinon on est bien d'accord. Mais c'est vrai que de pouvoir en parler avec des collègues, sur les réseaux sociaux, on en voit plein, on parle avec des conseillères péda, des maitresses qui ont un peu le même fonctionnement donc, ça tronque la, la réalité en fait. Parce que sur les réseaux on se trouve toutes entre maitresses qui ont les mêmes passions et les mêmes aspirations, donc on a l'impression que ça se fait partout et puis on regarde dans la circo et on se dit "ah bah non, en fait je suis une extra-terrestre. Ah oui j'avais oublié." Et là du coup après il faut calmer ses ardeurs et proposer juste des petites choses alors que je voudrai tellement aller plus loin.	
BV59	Et oui je comprends	
LL60	Et moi j'ai l'impression que c'est trop rare, et, et qu'on n'est pas aidé, rien que par rapport au budget. C'est des choses bêtes, mais là dans l'école c'est, si on enlève ce que j'ai acheté avec mes fonds propres et ce qu'on a récupéré, et à la déchèterie dans les poubelles. Des fois on voit une table à côté d'une poubelle et on se dit : « oh mais ça ferait trop bien pour mon atelier langage, ça ». Si on enlève tout ce qu'il y a, il n'y a rien.	
BV61	Il n'y a pas de possibilité de solliciter des subventions, ou des crédits auprès de conseillers pédagogiques.	
LL62	Non, alors eux ils ont, tout ce qui est conseiller pédagogique, inspection, ils n'ont pas d'argent. Là apparemment, il y a le Président a sorti un projet, c'est « Notre école, faisons là ensemble », et là il y a des subventions. Mais ça va tellement vite, en fait	

	que nous les meubles ils datent. Ce sont des meubles qui ont été fabriqués par la mairie et ils datent des années 70. Donc la flexibilité elle n'y ait pas du tout. Alors on s'arrange, on fait avec les moyens du bord. Mais il y a tellement de disparités entre certaines écoles alors évidemment en REP, en REP+ ils n'ont pas les mêmes subventions, ils n'ont pas les mêmes mobiliers, etc. parce qu'ils n'ont pas les mêmes conditions mai ça n'empêche pas que nos élèves en difficulté, alors certes il y en a moins dans la classe encore qu'ils ont quand même besoin d'aide et ils auraient droit à, aux mêmes conditions matérielles pour moi. Si on est en classe dédoublée par exemple, on a deux fois plus d'attention de l'enseignant. Alors ok en REP ils ont des difficultés d'apprentissages parce que souvent ils sont non francophones, etc., mais nos élèves DYS nous on a beaucoup d'élèves TSA, ils ont le droit aussi. Par contre bien nous on s'en sort bien parce que 20-22 par classe, quand on pense à F. par exemple où ils sont 30-35 par classe les maitresses on a des collègues qui sont venues observer notre mode fonctionnement, elles ont fait ce choix là d'un fonctionnement d'ouvrir leurs classes avec des classes de petite section et moyennes sections mais elles en ont 33 par classe. Donc elles ont 66 élèves à 2, mais c'est énorme la différence. Elles ne peuvent pas autant individualiser que nous ce n'est pas possible. L'individualisation il faut qu'il y ait des effectifs raisonnables, sinon même nous on n'arrive pas à mémoriser. "Mais il en est où lui", je me rappelle plus donc on est obligé de créer des outils parce qu'on a trop d'élèves. Donc vous êtes à 12 par classe, vous connaissez tous vos élèves par cœur, vous n'avez pas besoin de vous créer un outil d'observation. C'est, ce sont les conditions aussi qui font qu'on peut adapter ou pas, d'individualiser ou pas.	
BV63	Et c'est vrai que je vous ai questionné sur le regard des collègues par rapport à votre pratique, et les parents ?	
LL64	Oui, en fait quand j'étais sur mon ancienne école, ils me connaissaient ils savaient qu'en sortant ils avaient tous énormément progressé, qu'on faisait beaucoup de choses. Donc ils étaient rassurés, je pouvais faire n'importe quoi dans la classe, ils me faisaient confiance. Là, j'arrive dans l'école, c'est nouveau, c'est : « on ne la connaît pas celle-là ». C'est un petit village, donc pff, il ne faut pas aller trop vite, il ne faut pas trop charger les choses. Donc	

	c'était un peu compliqué au début, et puis finalement il y a des parents qui ont dit : « non mais elle sait lire , je vous l'avais dit en début d'année, que si elle travaillait, et qu'elle n'avait pas spécialement de difficultés, elle ferait son petit bonhomme de chemin, et elle saurait lire à la fin de l'année ». “Ah mais oui moi je ne vous croyais pas ». Donc finalement ils voient que les enfants sont heureux et s'épanouissent et c'est ce qu'on dit en début d'année, c'est qu'il faut qu'ils soient heureux et qui s'épanouissent. Être heureux, ça ne suffit pas, il faut aussi qu'ils apprennent. Il faut les deux composantes dans l'éducation et ça fait deux ans qu'on le fait là et ça va. Les parents sont toujours un peu inquiets par rapport au passage au CP mais quand ils voient les copains qui reviennent et que tout se passe bien, ça s'apaise.	
BV65	Bon ok super, moi j'ai fait le tour, sauf si vous avez envie de rajouter quelque chose une idée ou autre, on peut sinon on s'en arrête là, c'est très bien.	

Catégorie 1 : Le regroupement

Le regroupement des élèves se réalise dans un lieu dédié dans la classe.

La chanson est le signe du regroupement du matin, les élèves savent qu'ils doivent alors rejoindre ce lieu.

Le regroupement peut-être en mode "autobus" ou en cercle pour l'une des enseignantes.

C'est le lieu où chacun prend sa place dans le respect de l'autre, mais parfois les enfants ne supportent pas d'être en contact physique. Ils ont la possibilité de s'asseoir sur une chaise au besoin. Dans le cadre de la configuration en cercle, les enfants sont moins les uns sur les autres.

Le regroupement est le lieu des rituels, celui du matin en arrivant avec la date et la météo et des premiers apprentissages.

Le regroupement se fait sur différents espaces : tapis avec smiley, sur un cercle tracé au sol ou sur des coussins en rang d'oignons

Le regroupement est le lieu de différentes activités didactiques (phonèmes, lecture, etc.)

Le regroupement est le lieu où se réalise l'apprentissage d'un « Devenir élève » : savoir rester assis, jambes croisées, mains sur les genoux, en silence. Savoir lever la main avant de prendre la parole.

Le lieu de regroupement et les activités pédagogiques qui s'y déroulent constituent un apprentissage sur la posture d'élève : savoir écouter la consigne et l'appliquer à l'appui d'un comportement discipliné.

Le regroupement et les rituels du temps se réalisent à différents moments de la journée et constituent une transition :

- à l'arrivée des enfants chaque matin
- avant et après chaque récréation
- avant et après le déjeuner
- avant chaque activité nécessitant un déplacement à l'extérieur de la classe : se rendre en salle de motricité, se rendre à la bibliothèque de l'école, se rendre à la chorale.
- avant de retrouver leurs parents ou de se rendre en périscolaire.

Catégorie 2 : Le graphisme et la peinture

Les deux classes de TPS/PS/MS et de PS/GS ont un espace graphisme avec un grand chevalet. Cela permet aux enfants d'y afficher leurs dessins, d'y réaliser des exercices en étant debout et en leur permettant de faire de grands gestes avec le bras pour mieux appréhender l'écriture.

En classe de CP, l'espace graphisme est composé de deux tables avec des chaises et un accès à un coin chariot avec l'ensemble des crayons feutres ou peinture.

Cet espace se fait généralement en groupe.

La peinture, le dessin, le collage, etc. se réalise dans un lieu dédié généralement en groupes.

Cette activité semble avoir lieu surtout l'après-midi.

⁸³ Cette synthèse a été élaborée à partir des entretiens semi-directifs menés auprès des trois enseignantes de maternelle (ENT32, ENT35 et ENT37), ainsi que des premières observations participantes effectuées dans leurs classes (OBS1 à OBS8).

Catégorie 3 : La lecture

L'espace lecture se distingue de la BCD. L'espace lecture est en classe contrairement à l'espace bibliothèque qui est externalisé.

La lecture peut se faire en autonomie ou en atelier dirigé. En individuel, les enfants y vont à la fin d'un atelier didactique, en attendant que les autres élèves aient fini. En atelier dirigé, la lecture est faite par l'enseignante ou l'ATSEM.

L'espace lecture peut aussi être un lieu de repos.

Au-delà de l'espace lecture généralement dédié à une activité en autonomie, la lecture dirigée se fait davantage en regroupement.

La lecture se réalise sur différents temps :

- en regroupement
- en groupe d'élèves de niveau (PS/MS ou GS)
- en autonomie.

Catégorie 4 : Les scénarios

Les espaces scénarios sont des lieux variés et qui évoluent dans l'année. Espace pizzaiolo, poupée, bijoutier visent à l'enfant à assumer des rôles sociaux, à jouer avec ses camarades de classe, à se comprendre et à accomplir des exercices de numération, à développer la compréhension.

"En classe de TPS/PS/MS l'accès aux espaces scénarios est réglementé par des colliers qui déterminent le nombre de places. Quand tous les colliers ont été pris par les enfants, ils doivent s'orienter sur un autre espace.

Les règles de ces espaces sont transmises en début d'année par l'enseignante en atelier dirigé et individuel avant d'en permettre un accès autonome.

Ces espaces sont changés en cours d'année, à chaque période ou plus souvent selon la lassitude de enfants.

Dans une classe, la gestion du flux de ces espaces (nombre d'élèves présents) se réalise à l'aide de colliers sur lequel est inscrit un numéro. En l'absence de collier, les élèves ne peuvent plus s'y rendre.

L'espace construction est investi régulièrement par les enfants.

L'espace voiture, les gens font vroum vroum, imitent des crissemments de pneus, à avoir un accident.

Les enfants se rendent dans les espaces scénarios sur différents temps de la journée :

- le matin à leur arrivée
- quand ils ont fini une activité didactique dans l'attente que tous les élèves aient fini.

Les espaces construction et voiture sont investis systématiquement chaque matin.

Catégorie 5 : Les constructions

L'atelier construction permettent de développer la coopération des enfants.

L'espace construction permet de développer la motricité des enfants, de découvrir des matières différentes.

Catégorie 6 : Les voitures

L'atelier voiture et construction permettent de développer la coopération des enfants.
L'espace voiture et garage permet d'apprendre les règles de prévention routière.

Catégorie 7 : La sieste

L'espace sieste est réservé aux enfants de TPS/PS/MS. Des lits sont mis en place pour chaque enfant. La surveillance est faite par les ATSEM.

La salle de sieste est située entre deux classes (celle de TPS/PS/MS et celle de GS/CP). Les lits sont installés en fin de matinée par les ATSEM.

Cette salle peut servir aussi à la classe de TPS/PS/MS pour y mener des activités pédagogiques en dehors du temps de sieste.

On retrouve dans cette salle le bureau de l'ATSEM de la classe de TPS/PS/MS.

Les enfants ont un lit attitré. Ils s'y rendent avec leur doudou et leur tétine. Les ATSEM les aide à s'installer. Elles sont deux. Elles restent dans la salle tout le temps de la sieste de 13h30 à 15h.

Catégorie 8 : Le repos

L'espace repos se retrouve sur deux niveaux de classes, le GS et CP.

Il s'agit d'un TIPI ou d'une tente où l'enfant peut s'y reposer seul et a accès à des widgets qui visent à réduire le stress ou l'agitation de l'enfant.

Un tipi est présent dans la classe de GS/CP, et une tente est présente dans la classe de PS/GS. C'est un coin repos où les enfants peuvent se réfugier s'ils sont fatigués.

Un temps de repos est prévu pour les élèves de MS dans la classe de Katrina pendant que les enfants de TPS et PS font la sieste. Ce moment dure 30 minutes durant lequel les enfants s'allongent sur un tapis avec couverture et doudou. La maîtresse éteint la lumière et demande aux enfants de rester silencieux.

Catégorie 9 : Le hall, le couloir

Le hall est investi par l'enseignante de GS/CP pour permettre des ateliers séparés entre les élèves de GS et de CP.

Cela permet à l'enseignante de surveiller les GS et d'avoir une écoute sur ce qui se passe en classe avec les élèves de CP qui travaillent en autonomie.

Le hall sert à différencier le travail d'un élève qui se retrouve en difficulté scolaire, en lien avec l'AESH, ou la volontaire en service civique.

Le couloir est utilisé comme vestiaire pour l'ensemble des classes. Les enfants y déposent leurs vêtements le matin et y enfilent leurs chaussons. C'est le lieu aussi pour se rhabiller pour la récréation ou pour retrouver ses parents ou se rendre au périscolaire

Le couloir est utilisé par les enseignantes au-delà d'une fonction de vestiaire, pour pouvoir isoler des enfants qui sont punis, ou pour leur permettre de faire une activité plus au calme selon leur tempérament.

Le couloir constitue un réel temps de transition le matin à l'arrivée des élèves. Ils ont quitté leurs parents à l'entrée ou bien leur disent au revoir devant leur casier. Ils s'y déshabillent, prennent leur nom, l'insère dans un support dédié. Ils passent d'un moment où ils sont un enfant

amené par papa ou/et maman, à celui où ils se retrouvent accueillis par l'ATSEM et l'enseignante.

Catégorie 10 : Les affichages

Les affichages sont présents dans chaque classe mais plus ou moins de façon prégnante. Il s'agit soit de dessins ou de réalisations didactiques faites par les enfants, ou de leçons types ou de règles de conduites.

Le lieu de regroupement étant aussi le lieu des rituels, on y retrouve les affichages liés au temps : semainier, série de nombres, météo, etc.

Aucun affichage n'est présent dans le couloir en cette rentrée scolaire.

Les enseignantes me confirmeront que ces affichages apparaissent au fur et à mesure des créations réalisées par les élèves durant l'année scolaire.

Il y a deux types d'affichages :

- ceux réalisés par la maîtresse, affichés et renouvelés à chaque période et selon la progression scolaire des enfants
- ceux réalisés par les enfants selon les exercices réalisés

Catégorie 11 : Le sol

Une enseignante utilise le sol comme espace de travail

Les colliers permettent de réguler l'accès aux différents espaces

L'enseignante de la classe de PS/GS utilise régulièrement le sol comme support d'activité pédagogiques. A deux occasions je note le recours au sol pour une fleur d'activité et par le recours de cerceaux

L'enseignante de la classe de PS/GS utilise régulièrement le sol pour ses activités didactiques :

- fleur d'activités
- recours à des cercles et des vignettes.

Année scolaire 2023-2024

Catégorie 1 : Réflexivité par rapport aux comportements observables des enfants.

Les enseignantes de maternelle s'appuient beaucoup sur les comportements observables des enfants (frustration, colère, rire, pleurs, mise au travail, agitation, etc...) pour adapter leur pédagogie tout au long de la journée. Elles interprètent en continu les réactions des enfants, et selon les situations elles consolent, grondent, expliquent, aident l'enfant, etc.

Les enseignantes s'attachent aux émotions des enfants pour les réguler et permettent ainsi une mise au travail.

Elles peuvent aussi être surprise devant le comportement de certains enfants et ne pas savoir comment gérer l'élève.

La répartition pédagogique des élèves se réalise en fonction des comportements observables des enfants et l'évaluation de leurs compétences

Les espaces jeux et scénarios évoluent tout au long de l'année selon des périodes d'apprentissages et l'évolution des enfants dans leurs acquisitions.

Les conditions d'accès aux espaces et leur fonctionnement sont connus des élèves selon des règles élaborées par l'enseignante.

Catégorie 2 : Réflexivité par rapport à la logique d'action en tant que pédagogue.

La journée de classe est ritualisée et organisée en ateliers de travail selon les objectifs d'apprentissages de l'enseignante.

Les enseignantes s'inscrivent dans un rythme d'enseignement ritualisée et organisée en temps pédagogiques pour engendrer des automatismes de travail chez les enfants qui facilite la gestion de la classe.

Les enseignantes font preuve de stratégie pour atteindre leurs objectifs pédagogiques

Les enseignantes accompagnent les enfants vers une introspection quand elles les interrogent sur leur comportement d'élève en lien avec le « Devenir élève ».

La journée de travail et les espaces de travail sont élaborés en amont selon la progression de l'enfant et évoluent tout au long de l'année.

Les enseignantes sont attentives aux attitudes des élèves sur les ateliers et les font évoluer selon l'objectif ou non qu'elles se soient fixées pour les élèves en termes d'apprentissage.

⁸⁴ L'objectif est d'identifier, à partir des observations participantes menées durant la première année scolaire (OBS1 à OBS21) et des entretiens réalisés auprès des enseignantes de maternelle (ENT32, ENT35 et ENT37), les différents moments où se manifeste la réflexivité.

Catégorie 3 : Réflexivité durant les temps informels.

Les temps informels comme la récréation et la pause déjeuner sont l'occasion pour les enseignantes d'échanger sur leur enseignement en termes de gestion de classe, leurs relations avec les familles, leurs difficultés les élèves. S'agissant d'une petite école avec trois classes maternelles, les enseignantes voient leurs élèves évoluer sur les trois niveaux de classe, cela leur permet d'appréhender l'évolution des enfants dans leurs apprentissages. Ces moments informels sont ainsi l'occasion de se conseiller mutuellement, ou de partager des moments positifs ou négatifs vécus dans leurs classes.

Catégorie 4 : Réflexivité durant les temps pédagogiques.

L'organisation de la journée de travail est planifiée en différents temps pédagogiques dont celui du regroupement qui se répète à plusieurs occasions dans la journée. Les comportements des élèves sont observables sur deux moments clés, celui de leur arrivée à l'école, et celui du regroupement.

Le regroupement est le lieu où sont dispensées les consignes de travail, où l'on apprend à travailler collectivement, où l'on apprend les règles du « Vivre ensemble ».

La journée est séquencée en regroupements pédagogiques qui se tiennent plusieurs fois par jour selon les consignes à passer pour les ateliers de travail. Ces regroupements ritualisent aussi la journée : le matin à l'arrivée des enfants, avant et après la récréation, avant et après le déjeuner, avant de quitter l'école le soir.

Catégorie 5 : Réflexivité en lien avec l'environnement familial de l'enfant.

Les enseignantes sont en relation étroite avec les parents des enfants. Elles obtiennent beaucoup d'informations essentielles sur l'environnement familial de leurs élèves par des rencontres avec les familles lors de différents temps : en tête à tête, ou lors des ESS, ou encore par les collègues qui ont déjà eu ces élèves en classe.

Jeudi 09 novembre 2023 (journée)

Classe de Katrina – TPS/PS/MS

[...] Les enfants ne sont pas encore tous là, ils arrivent au fil de l'eau, au compte-goutte. Les parents leurs disent au revoir depuis la fenêtre. Avec le plan Vigipirate, ils ne peuvent plus rentrer dans l'école. Un petit garçon se met à pleurer, car en partant son papa ne lui a pas donné de bisou par un signe de la main depuis l'extérieur. Katrina me regarde, en disant à l'enfant « bien oui, c'est compliqué » [...].

Vendredi 17 novembre 2023 (matin)

Classe de Katrina (TPS/PS/MS)

[...] Je tente d'observer les comportements des enfants selon les conseils de Katrina communiqués la veille au soir. Je suis dans le couloir avec l'enseignante qui demande à chaque enfant de prendre un petit carton avec son prénom pour les élèves de MS ou le début de la lettre de son prénom pour les élèves de PS. Ils doivent ensuite l'insérer dans un tableau avec des pochettes plastifiées. Toutes les deux, nous remarquons le comportement très actif de Noa, enfant dont j'avais déjà remarqué l'agitation la semaine passée. Son pantalon est trop long et il marche dessus. Il se dandine, marche sur la pointe des pieds, court dans le couloir et la classe. Il ne cherche même pas sa photographie pour l'insérer dans le tableau prévu à cet effet. Katrina me regarde en me signifiant l'hyperactivité de Noa. Je lui confirme d'un hochement de tête.

C'est le moment du regroupement, tous les enfants s'installent, je m'assois près d'eux. Hugo, un jeune enfant, est désigné par Katrina pour indiquer la date du jour et le temps qu'il fait au tableau. Il s'exprime peu, a la tête baissée, le regard vers le sol, se tort les mains. D'autres enfants ont hâte de répondre. Après l'exercice de la date, Katrina montre l'exercice de la première partie de la matinée, à savoir colorier un arbre avec les couleurs de l'automne. L'exercice est adapté selon que les enfants sont en PS ou en MS. Pendant les explications, une petite fille arrive, elle est en retard. Katrina lui demande les raisons de son retard. La petite fille répond qu'elle était dans le couloir. Katrina lui demande de s'asseoir sur le tapis et des enfants interpellent Katrina en précisant qu'il faut s'excuser lorsqu'on arrive en retard. La petite fille s'excuse et s'assoit. Un second enfant arrive, un petit garçon. De sa propre initiative il s'excuse de son retard, mais Katrina le dispute en lui indiquant que les consignes ont été données et qu'elle ne recommencera pas depuis le début. Les consignes étant données, les élèves de Moyenne de Section s'installent à leurs tables et les élèves de PS se plient au rituel de se rendre aux toilettes. Je décide de suivre Amelle et Léna, la remplaçante d'Amélia, afin de voir comment l'activité des toilettes se déroule. Dans les toilettes, les enfants se déshabillent généralement seuls, urinent, se lavent les mains en autonomie. Nous retournons en classe.

[...] C'est l'heure de la récréation, j'aide Katrina, les deux ATSEM, à habiller les enfants pour sortir. Beaucoup ne savent pas mettre leurs chaussures à cause des fermetures de type triple scratch, fermetures éclair de bottines, chaussures trop petites, etc. Je décide de faire un ourlet au pantalon de Noa pour qu'il ne marche plus dessus pour la récréation. S'agissant de sa tenue,

⁸⁵ Ces extraits ont été sélectionnés non pour leur exhaustivité, mais pour leur valeur phénoménologique. Ils mettent en lumière des moments particulièrement significatifs du vécu corporel et émotionnel des enseignantes en classe. Leur présence permet de saisir l'expérience telle qu'elle se déploie dans la situation, dans sa densité, sa sensibilité et sa dimension incarnée, et de saisir la posture de la chercheuse qui recherche *l'épochè*.

Noa porte un *sweet* représentant avec une grosse tête de dinosaure. Il aime le montrer à tous. Il est fier de son dinosaure.

En récréation, [...] nous sommes interrompus par Noa qui veut aller aux toilettes. Je dis à Katrina que je l'accompagne. Dans les toilettes, Noa se déshabille, urine, mais refuse à ma demande de se laver les mains. Je lui demande deux ou trois fois, mais je n'insiste pas, car je vois bien qu'il risque de se fâcher, de bouder, voire de pleurer. Au retour de la récréation, après le regroupement, je me rends avec les élèves dont Noa à la bibliothèque avec Amelle. Les enfants sont assez actifs, mais Noa est le seul qui ne sait pas rester assis, et reste sur les genoux à moitié debout. Il finit par tomber sur une paire de ciseaux que l'employée municipale a laissé traîner. Amelle lui retire des mains. Durant la lecture, l'employée municipale dit à tous les élèves « comme toi, il n'écoute pas ! » en regardant Noa et en faisant écho au petit garçon de l'histoire. Nous retournons en classe, Katrina prépare les enfants pour la salle de motricité. Elle les réunit sur le tapis de regroupement et leur explique la séance à venir. Nous nous rendons en file indienne vers la salle de motricité. Une fois arrivée, Katrina demande aux enfants de s'asseoir. Systématiquement durant cette séance, Noa cherche à prendre la place d'un enfant déjà assis. Beaucoup cèdent, mais quand ce n'est pas le cas, une bagarre se produit. Puis Katrina réalise un premier exercice durant lequel un enfant installe deux séries de cerceaux vert et rouge en ligne, à gauche et deux cerceaux vert et rouge en ligne, à droite. Cinq objets sont posés dans les cerceaux verts. Il s'agit du même nombre d'objets colorés : un bâton cylindrique, un cône, un palet, un anneau et une cordelette. Deux équipes de cinq enfants s'assoient à la demande de Katrina devant chaque cercle vert. Le but de l'exercice est pour chaque enfant de saisir un objet dans le cercle vert pour le déposer dans le cercle rouge placé deux mètres plus loin. L'équipe gagne lorsque l'ensemble des objets ont été transposés du cercle vert dans le cercle rouge. Durant cet exercice, Noa veut saisir un palet de couleur, mais un autre enfant le saisit avant lui. Noa s'arrête, croise les bras contre son torse, boude puis pleure. Ce comportement dure quelques minutes, puis il repart dans le jeu. Katrina me regarde pour me signifier le comportement de Noa très étonnée de cette réaction. Elle m'expliquera plus tard qu'il n'avait jamais fait cela auparavant et qu'elle en est très surprise.

L'exercice de motricité étant fini, chaque enfant s'assoit sur un banc à la demande de l'enseignante. L'agitation de Noa devient contagieuse et Katrina me demande si je peux remmener Noa en classe afin qu'il s'isole et fasse de la pâte à modeler. Je le prends par la main, il râle un peu. Dans le couloir, je lui dis qu'il va faire de la pâte à modeler. Il n'est pas trop d'accord avec ce projet, mais je ne l'écoute pas, et nous poursuivons dans le couloir tranquillement jusqu'à la classe où je l'assois à une petite table. Le matin même nous avions fait un boudin avec de la pâte à modeler qu'il avait enroulée en me disant « escargot ». Je décide de lui faire un gros boudin bien long afin qu'il l'enroule. Cette idée lui plaît beaucoup, le fait rire. Une petite fille qui a fini son travail avec l'apprentie petite enfance, nous rejoint pour me dire qu'elle veut aussi faire de la pâte à modeler. Je lui propose de s'asseoir avec nous, mais elle ne veut pas car elle m'explique que Noa va la taper. Je la rassure et finalement elle s'assoit, joue à la pâte à modeler avec nous. Tout se passe sans incident jusqu'à l'heure du déjeuner. J'indique aux deux enfants la nécessité de se préparer pour se rendre à la cantine. Noa me répond qu'il ne veut pas manger, mais j'insiste, il range sa pâte à modeler et quitte la classe. J'aide aussi la petite fille à ranger ses affaires, mais très autonome elle me demande de la laisser faire et range la boîte dans l'étagère prévue à cet effet. Dans le couloir, j'aide les enfants à s'habiller, et je note que beaucoup me disent qu'ils ne veulent pas manger, deux pleurent en réclamant leurs parents [...].

Vendredi 1er décembre 2023 (après-midi)

Classe de Maude (GS/CP)

[...] Les élèves des classes de maternelle de Maude et Julia se préparent pour se rendre au gymnase qui est juste à côté. Des parents volontaires sont présents à la grille pour aider les maîtresses dans la réalisation de la séance. Nous les rejoignons et nous rendons au gymnase juste à quelques mètres. Les ateliers de sport sont déjà prêts. Sur le trajet, Gabriel me demande si je pourrai l'aider à jouer au basket [...]. Durant la séance de sport j'observe des élèves que Maude m'a indiqué comme ayant des troubles du comportement : Tom, le frère aîné de Noa, Lindsay et Gabriel. Ces enfants sont souvent hors du groupe. Je note chez ses enfants une activité différente de leurs camarades. Ainsi, Gabriel est plus lent que les autres enfants quand il joue au basket. Il est hors du groupe, à les regarder, à tenter de prendre le ballon, hésitant, comme s'il voulait rentrer dans la mêlée mais finalement il n'y va pas. Lindsay, rapidement joue à autre chose, avec des objets, avec son pied ou se dandine. Tom, bagarreur, tape facilement et se montre méchant avec ses camarades. A l'issue de la séance de sport, nous quittons le gymnase et rentrons à l'école pour que les élèves travaillent sur des ateliers de sciences [...]. Dans l'atelier dirigé par Maude, je retrouve Lindsay, elle a plus de difficultés que les autres élèves à réaliser la carte du père Noël qui sort de sa cheminée. Je dois l'aider. A la fin de l'atelier, elle me prend la main et ne veut plus que je la quitte. En fin de journée, durant le regroupement pour le calendrier de l'avent, et la chanson, Lindsay s'assoit à côté de moi, et me tiendra la main puis le bras jusqu'à la fin. Au moment de partir, Lindsay veut monter sur mes genoux, ce que je refuse.

En fin de journée, les enfants s'habillent et prennent leur cartable pour retrouver leurs parents. Avant de partir, Tom bouscule Louis et lui dit « tu ne rentres pas, tu vas en prison ». Louis pleure, affolé de cette déclaration. Je le rassure, je lui dis que c'est faux et que ses parents sont dehors. A deux reprises Tom vient pour bousculer Louis, je dois les séparer dans la classe alors que tous les enfants et Maude sont partis, et dans le couloir. Sur ce dernier moment, Maude, qui gère la sortie de ses élèves pour les accompagner au portail, me voit gérer cette bagarre dans le couloir. Lorsque je me retourne je comprends que Maude me regardait puis elle poursuit elle reprend la gestion de la sortie de ses élèves de l'école.

Jedi 07 décembre 2023 (matin)

Classe de Maude (GS/CP)

[...] Emma, vient près de moi, se colle à ma jambe. Je rentre dans la salle de classe. Emma me suit. Les élèves s'assoient à leur table. Les bureaux de Lindsay et de Emma sont proches l'un de l'autre. Chacune veut que je reste près d'elle. Je refuse, et je leur explique que je vais rester debout pour suivre l'ensemble des élèves. Lors du regroupement Emma s'approche de nouveau de moi et cherche à monter sur mes genoux, ce que je refuse.

[...] Lors de la séance d'écriture, Emma prend une chaise qu'elle place devant un bureau disponible, près du sien. Cette fois-ci je m'y assois. Elle prend sa chaise et la rapproche de moi. Je lui indique qu'elle doit rester à son bureau, ce qu'elle refuse. Maude doit replacer la chaise de Emma devant son bureau afin qu'elle s'assoie. Durant la matinée, Emma écoute peu les consignes, s'agite beaucoup. Elle se couche sur sa table, chante. Ses affaires scolaires, ardoise, stylos et autre support pédagogique sont abîmées. Elle n'y prend pas soin [...].

Jeudi 18 janvier 2024 (après-midi)

Classe de Julia (PS/GS)

Il est 14h30, j'arrive dans la classe de Julia. Les élèves de PS sont couchés et les élèves de MS/GS travaillent déjà en ateliers. Je m'intègre aux activités en cours en passant d'une table à une autre pour finalement m'installer avec les élèves de GS avec lesquels Julia travaille autour d'une fleur d'activités sur le thème de la neige et du froid. Julia a dessiné une fleur bleue au sol. Dans chaque pétale sont installées des images selon différentes rubriques : vêtements d'hiver, activités liées à la neige, habitats de type chalet, igloo, etc. Durant cette séance, Julia réprimande une élève car elle n'écoute pas et joue avec une barrette à cheveux. Julia l'interpelle : « à chaque fois que tu tritures un objet avec tes mains, tu n'écoutes pas, donc tu remets ta barrette dans les cheveux et tu participes avec les autres élèves ». L'enfant s'exécute. Au cours de l'activité Julia me regarde et me dit : « Barbara, comment fait-on quand on a plus d'énergie, que l'on est fatigué comme moi aujourd'hui ? ». Je lui réponds tout en souriant et en fermant les poings : « on y croit, et on se dit que la journée est bientôt finie ». L'activité se poursuit, Lisaïs reste agitée même si elle n'a plus d'objet dans les mains. Julia lui demande de quitter le cercle d'enfants et de rejoindre sa classe d'origine, celle de GS/CP en lui disant : « tu n'écoutes pas, retourne dans ta classe et dit à maîtresse Maude que je te renvoie, car tu n'écoutes pas » [...].

Mardi 23 janvier 2024 (après-midi)

Classe de Katrina (TPS/PS/MS)

13h20, je me dirige vers la classe de Katrina afin d'y passer l'après-midi. A mon arrivée, les enfants rentrent de la récréation, et la plupart se sont rendus aux toilettes. Katrina est avec Noa qui chouine puis pleurniche car son pantalon est mouillé au niveau de son genou gauche. Katrina lui explique qu'il doit aller aux toilettes et qu'après il pourra enlever son pantalon pour la sieste. Nous nous rendons aux toilettes avec Noa. Après beaucoup de patience, Katrina parvient à faire en sorte que Noa baisse son pantalon, puis sa culotte afin qu'il s'assoie sur le WC pour uriner. Noa reste assis et tente de retirer son pantalon. Katrina lui demande de se rhabiller, ce qu'il fait. Par contre il refuse de se laver les mains. Je demande à Noa de me montrer comment on se lave les mains, car je ne sais pas faire. Il semble intéressé par le fait de devoir me montrer. Pour le motiver davantage, je me rends vers un lavabo et je lui demande qu'il me montre. Il ouvre le robinet et se met du savon sur les mains tout en m'expliquant comment il faut faire. Katrina en profite pour lui indiquer de bien laver le dessus des mains et pas seulement les paumes. Je l'imite dans ses gestes. Katrina lui indique comment s'égoutter les mains en tapotant sur le bord du lavabo. Je fais comme Noa. Nous nous essuyons les mains et Katrina lui dit « emmène Barbara à la sieste, montre-lui le chemin et où se trouve ton lit ». Il est heureux de m'emmener. Je le suis jusqu'à la salle de sieste, puis je le laisse avec les ATSEM.

Je retrouve Katrina dans le couloir avec 5 élèves de CM2. Nous nous dirigeons vers sa salle de classe, où elle m'explique les différents ateliers de l'après-midi. A la demande de la maîtresse les enfants se regroupent sur le tapis avec des smileys. Katrina leur explique le déroulé de l'après-midi. La séance commence par des phonèmes où les enfants doivent prononcer des noms d'animaux de deux syllabes à l'endroit et à l'envers tel que SER-PENT puis PENT-SER. Pour les élèves en difficulté, Katrina peut leur dire : « tu n'y arrives pas encore très bien, mais ça va venir ». Puis vient le moment de la lecture. Durant celle-ci, Luis, assis sur un coin du tapis n'écoute plus pendant de longues minutes et regarde des images sur le tableau. Des enfants participent beaucoup aux questions posées par Katrina à propos du livre qu'elle tient en main et des images qu'elle leur demande de décrire. D'autres enfants paraissent plus timides, ou moins à l'aise. Anaïs est très agitée, elle n'écoute pas, remue beaucoup et gêne le groupe au

point que Katrina lui demande finalement d'aller s'asseoir un peu plus loin sur une chaise à l'écart du groupe. Katrina poursuit l'histoire aux enfants regroupés sur le tapis devant elle. Au bout de quelques minutes, Anaïs revient vers le groupe et s'assoit sur une chaise, puis se rapproche doucement de plus en plus vers la maîtresse. Katrina lui demande de se reculer et devant son agitation lui indique d'aller se reposer sur un matelas au fond de la salle de la classe. Katrina poursuit la lecture avant de passer à l'activité suivante : « Chut, je lis ». Katrina présente une série de livres, et chaque enfant prend celui qui l'intéresse pour aller le lire tranquillement sur un matelas. Après quelques minutes, Katrina éteint la lumière pour que les enfants se reposent [...]

Lundi 29 janvier 2024 (matin)

Classe de Maude (GS/CP)

[...] Lors du regroupement, Tom est agité. Maude lui demande d'écouter. Au cours de la séance, il se lève. Maude lui demande de s'asseoir. Il continue à perturber le cours. Maude lui demande de quitter la classe. Il se lève, puis rampe sur le sol en direction du couloir. Maude lui demande de se lever, mais Tom continue de ramper. Maude se lève, prend Tom par la main pour le mettre debout et l'emmène sur une chaise du couloir. Elle lui explique en quoi son attitude est incorrecte et la raison de sa punition. Maude revient et poursuit le regroupement avec les autres élèves. Durant ce regroupement, Christophe est agité malgré la présence de son AESH, Emilie. Maude reprend Christophe dans son attitude, et lui demande de rester calme et d'être à l'écoute. Elle devra le reprendre par trois occasions en tout. A la fin du regroupement les élèves rejoignent leur table pour commencer à travailler. Rapidement Tom, qui est revenu en classe, se montre agité. Il n'écoute pas, se lève, se déplace dans la classe. A plusieurs reprises Maude tente de le mobiliser dans ses apprentissages. Elle s'assoit près de lui et tente de le faire avancer dans la lecture. Il rouspète, tape des pieds et pousse son cahier. Maude, décide de lui demander « quelle est la bonne solution selon toi ? Rester ici à écouter et lire, ou retourner dans le couloir ». Tom souhaite rester à sa table. Maude répond favorablement à sa demande. Aussitôt Tom s'agite à nouveau. Maude reste près de lui en essayant de le remobiliser.

[...] Durant cette même séance, Christophe travaille sur un exercice de GS, bien qu'étant en CP, avec Emilie, son AESH. Il est aussi très agité. Il répète à plusieurs reprises à Emilie qu'il est fatigué. L'exercice est difficilement réalisé. Après la récréation Emilie étant partie en classe de CE1 pour suivre un autre élève, c'est Juliette, la volontaire en service civique qui prend en charge Christophe. Je les rejoins et je constate que la mise au travail de Christophe est difficile. Il répète de nouveau qu'il est fatigué. Juliette lui demande de reproduire des points sur un domino qu'il a en modèle, mais il finit par faire des gribouillis. Nous concluons toutes les deux que ce n'est pas la peine d'insister [...].

Mardi 06 février 2024 (matin)

Classe de Katrina (TPS/PS/MS)

[...] Je rentre dans la classe afin d'observer les enfants qui investissent les ateliers de jeux et les activités en attendant le regroupement. Noa et deux autres enfants jouent sur l'atelier cuisine. Noa me tend la boîte de sucre et m'explique qu'il y a du sucre dedans (en fait, elle est vide). Un autre enfant me montre une boîte de Cappuccino en me disant « Papa s'en sert au petit déjeuner le matin ». Je lui réponds que c'est du Cappuccino. Les trois enfants rient, ils semblent entendre pour la première fois ce mot et répètent à plusieurs reprises « Cappuccino ». Je poursuis ma visite des enfants sur l'ensemble des ateliers. Luis cherche son cahier de coloriage et ne le trouve pas, car il n'arrive pas à lire son prénom. Il commence à chouiner. Je lis à haute

voix les prénoms sur chaque cahier jusqu'à arriver au sien pour lui donner. Content, il part s'installer à une table pour colorier.

08h40, Katrina appelle les enfants à venir la rejoindre sur le tapis du regroupement. Noa se dispute avec d'autres enfants pour s'asseoir sur le banc. Il veut être sur le côté. Katrina lui trouve une petite chaise sur laquelle elle lui demande de s'asseoir, ce qu'il accepte. Puis elle appelle de nouveau Matthieu qui est encore en train de jouer. Matthieu râle fortement en indiquant « je ne veux pas, je veux continuer à jouer ». Katrina insiste, et tout en continuant à rouspéter, Matthieu vient s'asseoir sur le tapis. Katrina demande aux enfants si l'attitude d'Matthieu était adaptée. Les enfants répondent que non et en donnent la raison. Katrina confirme leur explication et expose la bonne attitude. Matthieu se met les mains sur les oreilles pour montrer qu'il n'écoute pas la maîtresse. Katrina enchaîne sur l'activité de la date du jour avec Manel. Je me suis assise près d'Anaïs pour ce premier exercice. Je suis sur une chaise d'enfant près du tapis. Anaïs souhaite me parler, et n'écoute pas Manel. Je lui demande d'écouter Manel à deux reprises. Comme je vois que je la perturbe, je change de place et je m'assois de l'autre côté du tapis. Matthieu se calme et rapidement Katrina le sollicite sur une activité en lui demandant de venir au tableau.

[...] Luis doit colorier les doigts d'une main, la face d'un dé ou encore les parts d'un gâteau à partir du moment où ces éléments représentent le chiffre 5 (par exemple 5 doigts). Parmi les dessins, la face d'un dès comportant 5 points doit être colorié, mais Luis colorie les autres faces du dé à l'exception de la face avec 5 points. La maîtresse lui fait constater son erreur et lui demande d'effacer les faces qui n'auraient pas dû être coloriées et colorier la bonne face. Elle lui indique aussi qu'il doit soigner son travail car il a beaucoup colorié en dehors des traits. Luis revient à sa place très contrarié. Je ne suis pas au courant des demandes de Katrina qui m'en informera après-coup, et je demande à Luis ce qui ne va pas et qu'est-ce que la maîtresse lui a demandé. Son langage devient alors incompréhensible. Au bout de trois demandes, je n'insiste plus. Luis quitte sa place refusant de recommencer son travail et part jouer sur le tapis de voitures. Katrina me confirmera ensuite que Luis perd le langage quand il est se met dans cet état [...].

Jeudi 22 février 2024 (matin)

Classe de Julia (PS/GS)

[...] Les temps de regroupements se répètent à plusieurs reprises. A l'arrivée des élèves, puis avant la récréation, après la récréation et avant la chorale. Lors des regroupements, Amanda, s'assoit systématiquement près de moi. Je finis par comprendre quelques mots. A l'issue d'un regroupement initié avant de se rendre à la bibliothèque de l'école, j'indique à Julia et Martine que je ne comprends pas ce que Amanda dit. Julia me répond qu'elle est déjà très contente que cette petite fille parle même si c'est incompréhensible, car au début de l'année scolaire, elle ne prononçait pas un mot. Dans le couloir, Amanda dit « maman » et fait « au revoir » à Martine, ravie de l'entendre prononcer des mots. Lors de la séance de lecture par Annie, une ATSEM à la retraite, Amanda me présente un livre. Au fur et à mesure qu'elle tourne les pages, elle me demande de dire le mot de ce qu'elle me montre. Elle répète avec moi « chapeau », puis comprend que si elle me pose la question « c'est quoi ? » en montrant une image de son livre, je vais lui donner le mot de l'objet qu'elle me présente.

En cours de matinée, Julia arrive avec Noa, un enfant de la classe de Katrina. Julia m'explique que l'ATSEM est absente et que dans ces cas-là Katrina ne s'en sort pas toute seule. Noa étant agité, elle décide de le prendre dans sa classe. Elle l'assoit près d'elle et débute la lecture d'une

histoire à partir de laquelle les enfants doivent retrouver des animaux placés devant eux, et une fois l'étiquette de l'animal retrouvée, la glissée dans une pochette qui représente une moufle. Noa est très attentif. Puis d'autres activités démarrent et Julia installe Noa avec de la pâte à modeler à une table, en lui disant « tes petits camarades vont te rejoindre après ». Je décide de m'asseoir à côté de Noa. Je lui demande pourquoi il a quitté la classe de Katrina, mais il ne me répond pas. Je poursuis l'activité de pâte à modeler avec lui jusqu'à la récréation. Je l'invite à aller à la récréation, mais il me répond : « non, je suis fatigué ». J'insiste et je lui dis que ça va aller, et que je l'emmène en récréation. Il se lève, je le suis, et il part directement vers la salle de classe de Katrina. Dans le couloir, devant son étagère, il prend son sac à dos. Il récupère son doudou et sa tétine, et me dit qu'il veut aller au dortoir. Je le suis dans la classe de Katrina et lui indique son état de fatigue. Katrina hausse les épaules, et Noa s'installe dans le coin lecture, et s'allonge. Plus tard, lors de la chorale, il sera toujours avec son doudou, et sa tétine, allongé par terre, ses yeux se ferment, il a dû mal à rester éveillé.

A la fin de la chorale, les enfants retournent dans leur classe selon leur classe, les élèves de PS, les élèves de MS, puis les élèves de GS. Les élèves de CP par contre reste un temps avec Maude pour faire une séance de méditation, la lumière fermée. Au moment de quitter la salle Liyad pleure, il ne veut pas aller aux toilettes. Devant l'insistance de Katrina, il fait une colère, pleure et crie plus fort. Katrina l'emmène dans le couloir et lui demande de retourner en classe. Devant son refus, Julia intervient, le prend par le bras et lui indique : « ce n'est pas toi qui décide » et le ramène dans sa classe. Sur le chemin, il pleure de plus belle.

Mardi 19 mars 2024 (matin)

Classe de Maude (GS/CP)

[...] Dans le coin lecture, les enfants s'assoient pour la majorité, mais quelques-uns chahutent sur un canapé vert. Ils n'écoutent pas Annie qui tentent de leur lire une histoire. Lindsay s'est retiré dans un coin de la salle de motricité, où elle s'est assise sur un autre canapé. Je lui demande de nous rejoindre, ce qu'elle refuse. Elle vient me voir à plusieurs reprises pour me donner des petits livres. Annie tente de calmer les enfants. Elle me dit à peu près en ces termes : « vous regardez tout ce qui se passe ici, ce que moi je fais aussi ? ». Je lui réponds positivement. Elle poursuit : « je ne sais pas si je fais bien, c'est difficile ». Je lui indique de ne pas s'inquiéter, que je regarde surtout les enfants. 10 minutes plus tard, le chahut est toujours très présent. Annie, dépitée, arrête l'histoire et demande aux enfants de retourner en classe. Annie rend compte de l'agitation à Maude de l'agitation des enfants. Maude donne sur un ton ferme explique aux élèves l'attitude attendue lorsqu'ils se rendent en bibliothèque. Elle leur rappelle qu'Annie vient bénévolement dans l'école pour permettre ce temps de lecture et de prêt de livres. Les élèves doivent être respectueux sinon ce temps ne sera plus possible. Les élèves écoutent très sagement, ils ne disent pas un mot.

Puis une autre séance s'enchaîne où les élèves de GS doivent réaliser la lettre O et C avec de la pâte à modeler. Je rejoins Christophe et tente de l'aider à réaliser ses exercices en l'absence de son AESH, Emilie. Je me confronte rapidement à une opposition de cet enfant. Quand je lui demande de réaliser son travail, il me répond qu'il n'a pas envie, quitte son bureau et part au coin regroupement. Je n'obtiendrai rien de plus de sa part durant la matinée [...].

Une séance de lecture à haute voix et chronométrée débute. La majorité des enfants porte sur leur index une bague avec des yeux que l'enseignante nomme « les yeux lecteurs ». Durant la matinée, devant les difficultés d'enfants comme Emma, Mayssa, je leur demande pourquoi ils

ne veulent pas faire l'exercice demandé. Ils me répondent à chaque fois qu'ils n'ont pas envie. Quand je leur demande pourquoi, ils me répondent qu'ils ne savent pas, et qu'ils n'ont pas envie [...].

Lundi 25 mars 2024 (matin)

Classe de Katrina (TPS/PS/MS)

[...] A la fin de l'activité, Katrina reprend ses activités pédagogiques. Durant celles-ci, je prête plus particulièrement attention à Anaïs et Luis en raison de leurs difficultés d'apprentissages. Luis ne parvient pas à dessiner, il me dit qu'il veut jouer. Je lui réponds que je vais l'aider à dessiner des feuilles de pâquerettes. Il s'éloigne vers le coin lecture, se met à pleurer et me dit qu'il n'y arrive pas. Je le rassure et je lui dis que je vais l'aider. Je lui demande de tenir un crayon de papier et je prends sa main dans la mienne pour l'assister dans le dessin de la feuille de pâquerette. C'est une réussite, il semble rassurer et poursuit tout seul sur l'ensemble des feuilles de pâquerettes restant à dessiner. Il y a manifestement une difficulté de graphisme, mais l'exercice est réalisé. Je fais de même avec Anaïs. Ces deux enfants doivent enchaîner avec une activité de coloriage, mais Luis ne veut pas. Puis finalement il revient avec une feuille à colorier, mais il n'y a plus de boîtes de crayons de couleurs. Je l'installe avec Adam afin qu'ils se partagent les crayons de couleurs. Plus tard, je retrouverai Luis sur un banc à colorier avec Hugo et un autre enfant. Tandis que je soutiens Luis dans son travail, je remarque que Liyad est assis sur un fauteuil blanc à l'entrée de la classe. Je comprends qu'il a été exclu de l'activité menée par Katrina. Il cherche à revenir au sein du groupe, mais Katrina lui indique qu'il est puni et qu'il doit rester sur le fauteuil en osier blanc [...].

Mardi 02 avril 2024 (matin)

Classe de Julia (PS/GS)

[...] Je suis attentive à Élina, élève de GS, qui a pu faire l'objet de nos échanges durant la première séance du « Jeu du Phénix ». Mais Élina étant souffrante, sa maman est appelée. Une heure plus tard, sa maman la récupère. Durant la matinée, d'autres enfants exprimeront avoir mal au ventre ou à la tête à plusieurs reprises.

Je décide aussi de regarder plus attentivement, Amanda, élève de PS, âgée de 3 ans. Le langage de Amanda est peu développé. Elle semble en partie comprendre mes consignes lors de ma séance de la Météo du cœur. Durant la matinée, Ethan organise une séance de motricité. Immédiatement, Amanda éprouve des difficultés à sauter dans les cerceaux ou à monter sur les obstacles. Elle semble terrorisée. Je décide de lui prendre la main pour l'aider tout le long du parcours. Pour le second tour, je la laisse procéder seule. Devant la difficulté de certains obstacles, elle les contourne pour passer aux suivants. Ethan me demande si j'ai besoin de quoi que ce soit. Je lui réponds par la négative, et je lui indique que je me questionne sur le comportement de Amanda. Il me répond qu'il est étonné que je le sois [...].

Lundi 08 avril 2024 (matin)

Classe de Julia (PS/GS)

[...] Je décide d'observer plus particulièrement Élina étant donné que la dernière fois, elle est partie plus tôt car malade. Ethan commence par un exercice de lignes d'écriture avec les lettres « a » et « d ». Je remarque qu'Élina est en difficulté pour bien poser son bras sur la table pour écrire en raison de la robe qu'elle porte, car les manches sont parées de perles blanches d'une taille suffisante pour ne pas pouvoir s'accouder confortablement. Je lui demande si cela la gêne. Elle me répond que oui et décide de monter sa manche. J'en rends compte à Julia qui me dit

qu'elle a aussi un doigtier pour l'aider à écrire, mais il s'avère qu'elle l'a oublié chez elle. Durant la matinée, je constate qu'Élina est surtout en difficulté sur les exercices de graphisme et de coloriage. Je note aussi qu'elle est gauchère. Dans la matinée, je remarquerai qu'un autre élève gaucher est aussi plus en difficulté pour écrire des lettres. Le fait d'être gaucher semble être une source de handicap pour les enfants, ce point me sera confirmé par l'ATSEM plus tard.

Puis lors d'un atelier animé par Martine, ATSEM, j'observe Amanda qui ne parvient pas à réaliser un cercle avec une tige en peluche. Elle cherche à joindre les deux bouts, pensant qu'ils vont se coller mais elle doit tortiller ensemble les deux extrémités pour réaliser son cercle. Je m'assois à côté d'elle, et je lui montre comment faire, mais c'est un échec. Je prends ses mains dans les miennes, mais l'exercice reste très compliqué. Je reste avec elle pour le deuxième atelier libre où les enfants peuvent jouer à la pâte à modeler. Amanda ne veut pas partager sa pâte à modeler avec les autres élèves, ni les instruments. Elle chouine dès qu'un enfant veut lui prendre. Je tente de jouer la médiatrice et conduit doucement Amanda à accepter de partager.

Durant la matinée, Ethan organise une séance de motricité. Amanda est toujours autant en difficulté. Je remarque aussi chez elle une difficulté à partager le matériel de classe. A s'intégrer au groupe d'enfants lors des déplacements. Elle ne se met pas facilement dans la file et finalement se retrouve toujours en bout de queue. Elle éprouve aussi une difficulté à s'insérer dans une file d'attente pour réaliser un exercice de motricité, et au final se retrouve en bout de queue [...].

Vendredi 31 mai 2024 (matin)
Classe de Katrina (TPS/PS/MS)

La maman de Matéo arrive dans le couloir et aide son fils à se déshabiller afin qu'il intègre la classe. Il refuse. Amélie, apprentie en CAP Petite enfance, tente de conduire l'enfant dans la classe, mais en vain. La mère négocie avec Matéo mais ne parvient pas à le faire rentrer dans la classe. Je décide d'essayer à mon tour et je finis par y parvenir en lui prenant la main. Matéo déambule dans la classe et je le suis afin de voir sur quel atelier il souhaite jouer. Il se dirige vers le tapis de construction puis s'arrête devant la porte de la salle de sieste, et cherche à ouvrir la porte. Son langage étant limité à quelques mots je ne comprends pas ce qu'il souhaite. Katrina me rejoint et fini par comprendre qu'il veut jouer aux animaux. Elle récupère la boîte concernée dans le dortoir pour lui donner. Pendant ce temps, je poursuis le tour des ateliers afin de voir le comportement des enfants. Je m'arrête à l'atelier cuisine où les enfants réalisent symboliquement des recettes de cuisine. Thomas me précise que la boîte de chocolat vide sent le chocolat pour de vrai, ce que je lui confirme.

Dans la matinée, je verrai à plusieurs reprises Matéo assis, presque caché dans un coin de la classe. Katrina m'expliquera qu'au début de l'année scolaire, elle le retrouvait même caché dans un placard de la salle de sieste.

Je retrouve Matéo sur un atelier où les enfants doivent insérer des pions sur des rangées pour pouvoir réaliser des formes géographiques ou des dessins ou des lignes. Deux petites filles sont présentes, mais rapidement Matéo leur vole leurs pions. Les deux petites filles récupèrent les pions dans les mains de Matéo. Tout ceci produit des disputes que je tente d'apaiser.

Katrina active la clochette pour rassembler les enfants sur le tapis dédié au regroupement. Andréa insiste pour que je m'assois près d'elle, ce que j'accepte de faire. Matéo continue à jouer sur les différents ateliers quelques minutes et fini par nous rejoindre et s'assoit sur le tapis de regroupement. Rapidement Matéo s'agite, embête ses camarades. Katrina lui demande de se

bien tenir. Un élève réalise le choix de la date au tableau. Matéo le rejoint. Katrina donne les consignes des ateliers de la matinée et fini par se retrouver avec Matéo dans les bras en lui indiquant « ce n'est pas toi qui décides ». L'enfant s'énervé, pleure, se débat. Puis, l'enfant se calme et Katrina le repose au sol. Les ateliers débutent, et Matéo s'intéresse à un livre présent sur une chaise. Je décide de l'emmener avec moi pour lire une histoire dans le coin de lecture. Finalement, il préfère jouer aux voitures. Il me montre les couleurs bleu, blanc, rouge de la sirène du camion de pompiers et de la voiture de police. Je prononce à haute voix chaque couleur, et il répète après moi. Pendant ce temps, les élèves travaillent sur deux ateliers, un premier où ils doivent découper des fruits pour préparer des brochettes qui seront mangées au goûter, un second où ils doivent trouver parmi des lettres alphabétiques découpées, celles d'un mot qu'ils doivent reconstituer. Matéo souhaite participer au découpage des fruits. Amélia, ATSEM, m'aide à apprendre à Matéo à découper des fruits. Je le fais s'asseoir sur une chaise devant la table tandis qu'Amélia lui remet une assiette et un couteau. Je l'aide à découper en deux une fraise et Matéo veut la manger. Je lui explique qu'il pourra la manger plus tard. Il quitte la table.

Après la récréation, je me rends à la bibliothèque avec un groupe d'élèves. Le coin bibliothèque se situe dans la salle de motricité. L'ensemble des enfants sont attentifs à la lecture faite par Annie, une bénévole de l'école. Pendant ce temps Matéo joue avec un ballon bleu trouvé dans la salle. Je décide de le laisser seul, et je rejoins le groupe d'élèves au coin lecture. Puis Matéo se cache derrière un grand tapis, ceci inquiète Amélie, l'apprentie, qui me fait remarquer le comportement de Matéo. Je décide de poser au sol ce tapis. Matéo saute dessus. Je le laisse et retourne au coin lecture. Puis, Amélie rejoint à son tour Matéo qui vient de monter sur la structure de motricité. Elle l'accompagne, puis le laisse seul. Noa regarde avec intérêt Matéo. Amélie, l'apprentie, lui dit : « je sais Noa que tu as très envie de rejoindre Matéo, mais non, en effet, tu dois rester avec nous au coin lecture ». D'autres enfants regardent Matéo tout en restant assis au sol, le dos tourné à Annie qui poursuit sa lecture.

Nous revenons en salle de classe. Un atelier peinture démarre. Amélia, l'ATSEM, me demande si je peux m'occuper exclusivement de Matéo afin qu'elle puisse s'occuper sereinement des autres enfants. J'équipe Matéo d'un tablier et lui remet un pinceau rouleau. Je lui montre comment étaler la peinture. Il peint comme s'il jouait avec une voiture et rapidement se saisit d'un second pinceau pour poursuivre ce jeu. Puis, il se met de la peinture sur les mains, il pleure, et me fait comprendre que ça le gêne. Je l'emmène se laver les mains au lavabo présent dans la classe. L'atelier peinture étant fini, les enfants se répartissent sur différents espaces de jeux. Matéo embête des enfants, les bousculent. Katrina indique aux enfants de signifier à Matéo que son attitude n'est pas correcte quand ils les embêtent, qu'il faut lui expliquer que ce n'est pas bien. Dans la matinée, Matéo s'enfuira à deux reprises de la classe pour se diriger en salle de motricité. Lors de l'une de ses escapades, il se retrouve avec les élèves de la classe de Julia qui dispense une séance de danse. La musique gêne Matéo qui se met les mains sur les oreilles. Puis il se réfugie au fond de la salle de motricité. Je le rejoins et finis par le prendre dans mes bras pour le ramener en classe. Julia m'indique « on finit tous par faire ça » (c'est-à-dire le porter dans les bras pour l'emmener là où l'on souhaite qu'il aille).

En fin de matinée, dans l'attente de la pause déjeuner, des enfants s'habillent et sont assis sur les bancs du couloir. Matéo, retourne en classe, et se dirige vers un aquarium dans lequel se trouve des petits poissons. Dans la matinée, il s'était déjà beaucoup intéressé à cet aquarium, et j'étais restée près de lui durant son observation. Mais cette fois-ci, il baisse trop vite la tête et

se cogne le front sur un angle de l'aquarium. J'informe aussitôt Amélia, l'ATSEM, de cet incident afin qu'elle me donne de la glace pour mettre sur le front de Matéo. Au début, il se laisse faire puis le froid le gênant, il retire le bloc de glace. Je me rends compte qu'il n'y a qu'une petite rougeur. Je remets un peu la glace et devant sa contestation, je n'insiste pas plus longtemps.

Jeudi 13 juin 2024 (après-midi)

Ensemble des classes maternelles

Cet après-midi est consacré à la préparation de la kermesse qui se tient ce samedi 15 juin. En conséquence, les activités se déroulent toutes en plein air, dans la cour de l'école. Les enfants sont mobilisés pour peindre le matériel, dessiner, ou simplement avoir la possibilité de jouer avec les vélos, ballons, etc. Durant cette journée, j'observe le comportement des enfants et plus particulièrement celui des élèves qui m'ont interpellé jusqu'alors : Luis, Noa, Liyad, Amanda, Jessica, Tom. De ces observations je retiens plusieurs moments avec Amanda. A plusieurs reprises, elle me demande la main, et je me promène avec elle dans la cour. A un autre instant, je vois Amanda, debout dans la cour, seule, elle se tord nerveusement les mains. Je la rejoins, je lui demande si elle va bien. Son langage est extrêmement pauvre. Elle me montre une structure. Une élève a créé celle-ci comme un puzzle en 3D ayant la forme d'un rectangle. La petite fille, à l'origine de la structure, est assise dessus. Amanda me dit : « s'asseoir ». Je comprends qu'elle veut s'asseoir sur cet ensemble. Je m'adresse à l'autre petite fille : « est-ce que tu permets à ce que Amanda s'assoit sur ce cube, et si oui tu peux lui demander de te rejoindre ? ». La fillette s'exécute et Amanda s'assoit à côté d'elle. Je la laisse là. Plus tard, je la retrouve de nouveau Amanda, seule dans la cour, et je lui demande si elle va bien. Elle ne me répond pas et me regarde dans les yeux sans aucune autre réaction. Je rejoins à nouveau Amanda, je comprends qu'elle a chaud car elle essaie de retirer son *sweet*. Comme elle n'y parvient pas, je lui retire. Plus tard, dans le couloir, avant de rejoindre ses parents, Amanda peine à mettre son manteau dans son sac à dos. Je l'aide.

Vendredi 21 juin 2024 (matin)

Classes de Katrina et Julia

[...] J'observe Luis. Il doit découper et mettre dans l'ordre des images issue de l'histoire de Boucle d'or avant de les coller. Il découpe les images très maladroitement en déchirant celle-ci quand le ciseau ne découpe plus. Il chouine dès qu'il ne parvient pas à découper. Il tient le ciseau dans la main droite et parfois dans la main gauche. Je dois l'aider à plusieurs reprises. Il met les images dans le bon ordre mais les colle de droite à gauche alors qu'il les a posées de gauche à droite. A la fin de l'exercice, il écrit son prénom de la main droite, à l'appui d'une étiquette où son prénom a été écrit par la maîtresse. Au lieu de se tenir face à sa feuille pour écrire son prénom, il se met à l'opposé de celle-ci. Il écrit son prénom, le bras tordu, pour pouvoir l'écrire dans le bon sens.

Durant la séance à la bibliothèque, Noa pleure, puis hurle quand Amélia le porte pour l'emmener hors de la salle de motricité. Je ne connais pas l'origine de cette crise car je lisais une histoire à d'autres enfants.

En cours de matinée, je retrouve Noa dans la classe de Julia. C'est Amélia qui l'a emmené en pleurs. Elle l'assoit près du bureau de Julia. Je m'approche de lui et lui demande pourquoi il pleure et qu'est-ce qu'il s'est passé. Il me répond qu'il veut voir sa maman. Puis il se calme et je lui demande s'il veut faire de la pâte à modeler avec moi. Il me répond oui. Il veut faire des escargots. Je me rends compte qu'il se souvient de la première fois où nous avons fait des escargots ensemble suite à une crise. C'était en novembre dernier. Julia nous rejoint et demande à Noa pourquoi il a refusé de mettre ses chaussons après la récréation. Je comprends que ceci est à l'origine de la crise. Noa répond qu'il ne sait plus. Julia lui explique que les chaussons ne sont pas faits pour embêter les enfants mais que le sol peut être glissant et que les chaussons évitent de tomber.

En fin de matinée, Noa part jouer sur les ateliers. Il joue avec une moto. Il faut actionner le moteur en faisant rouler la moto vers l'arrière pour qu'elle puisse rouler en autonomie ensuite. Amanda nous a rejoint et ne comprend pas ce mécanisme. Je demande à Noa d'expliquer à Amanda comment la motocyclette marche, car elle ne fait que la pousser. Il lui explique à plusieurs reprises et prend même sa main sur la sienne pour lui montrer. Amanda ne comprendra jamais le fonctionnement mécanique de la motocyclette.

Amanda hésite à se rendre aux ateliers de jeux et a besoin que la maîtresse, ou l'ATSEM ou moi-même l'emménions pour s'y rendre. Julia en déduit que l'enfant n'est pas autonome chez elle, et qu'elle ne fait rien toute seule. J'observe l'hésitation de Amanda qui se traduit par le fait de tortiller ses mains ou de balancer son corps, bras tendus, de gauche à droite.

Vendredi 06 septembre 2024 (matin)

Classe de Julia

[...] Dans le couloir, j'aperçois les parents de Amanda venus l'accompagner en classe. Il en est de même pour la tante et la sœur de Matéo. Le déshabillage de Matéo (retrait de sa veste, enfiler ses chaussons) s'effectue sans pleur, ni colère. Matéo accepte de rentrer dans la classe à ma demande.

Julia joue quelques notes sur le xylophone alors que les enfants jouent sur les différents ateliers. C'est le signe de devoir ranger ses jouets et de se rassembler sur le cercle. Julia chante une comptine reprise par les enfants, Matéo continue à jouer puis rejoint le groupe. Julia lui demande s'il veut le casque anti-bruit, il accepte et le met sur ses oreilles puis s'assoit au milieu du cercle dos à l'enseignante.

Durant la matinée, Julia emmène les enfants en salle de motricité. Matéo court vers un canapé en mousse vert au fond de la salle et le renverse. Martine le ramène vers le centre de la salle. Pendant ce temps, Julia met en route une musique depuis un petit haut-parleur connecté à son téléphone. Elle demande aux enfants de danser, de lever les bras, de s'agenouiller. Au début Matéo ne refuse en disant « pas envie ». Julia le prend par la main et le contraint à danser. Finalement, il se plie à l'exercice. Pendant ce temps, je prends par la main deux enfants de PS qui me semblent intimidés et perdus. Je danse et les motive à faire de même. Puis Julia s'engage dans le jeu « 1, 2, 3 Soleil ». Matéo de nouveau refuse avec un « je veux pas, pas envie ». Julia le prend par la main et joue avec lui. A chaque immobilisation, Matéo rit beaucoup.

De retour en classe, les enfants jouent sur les différents ateliers de la classe. Quelques minutes plus tard, Julia actionne une musique. C'est le signe de se regrouper. Matéo range ses jouets et vient au centre du cercle. Il tient un widget en mains. Il fait tourner une roulette sur son axe tout en restant debout. Il veut prendre le widget d'une camarade assise. Celle-ci refuse de lui donner. Matéo mécontent indique à la maîtresse qu'il veut ce widget. Julia lui explique que la petite fille a le droit de ne pas vouloir lui prêter. Dans le même temps, Julia indique à voix haute : « je vais changer ce système de panier à widgets, ce n'est pas adapté ».

Lors de la récréation, j'échange avec Katrina à propos de Amanda. L'enseignante me fait part de ses inquiétudes concernant cette enfant qu'elle décrit comme discrète, mais un langage appauvri et une absence de compréhension des consignes [...].

Durant la matinée, Matéo se rend à plusieurs reprises dans la classe de Katrina pour y jouer. Les enseignantes conviennent de le laisser faire.

Lors de chaque rituel pour se rendre aux toilettes, Matéo suit les enfants et s'y conforme même s'il porte une couche et qu'il n'a pas besoin d'uriner dans un WC. Il se lave les mains comme tous les autres enfants.

Pour l'atelier peinture, Matéo, revêt un tablier, s'assoit et attend que Martine lui apporte le matériel pour peindre. En fin de séance, j'aide Matéo à se laver les mains et je fais la même chose pour deux autres enfants.

En fin de matinée, Matéo s'habille et se dirige vers la porte de sortie. Il voit sa maman qui l'attend à la barrière. Je lui explique que sa maîtresse va l'accompagner et je lui demande de revenir en classe avec moi. Il refuse et s'assoit dans un coin. Je le prends dans mes bras et le ramène à Julia.

Vendredi 13 septembre 2024 (matin)

Classe de Katrina

Noa est le premier enfant qui arrive dans le couloir de l'école. Il est agité, il va et vient dans la classe. Katrina lui rappelle la nécessité de prendre l'étiquette de son nom et de le mettre dans le tableau prévu à cet effet. Il s'exécute, tout en sautillant, parlant, bougeant la tête ou les épaules. Je me rends dans la classe de Julia pour dire bonjour à Martine, l'ATSEM, puis je retourne dans la classe de Julia. A l'entrée, je vois Diégo, un élève de PS, assis sur un banc. Attristé par le départ de sa maman, il ne veut pas enfiler ses chaussons. Je tente de l'en persuader en vain. Katrina prend le relai et y parvient avec douceur tout en lui parlant. D'autres enfants arrivent avec leurs parents dans le couloir de l'école. Les parents aident leurs enfants à se déshabiller, à mettre leurs chaussons et les emmènent à l'entrée de la classe. Valéria, une enfant de TPS, est en pleurs dans les bras de sa maman. Katrina fini par la prendre dans ses bras et l'emmène en classe. Dans cette même classe, je retrouve DJamesen dans l'atelier cuisine. Il est appuyé à la fenêtre et regarde l'extérieur en faisant un signe de la main. Je lui demande s'il dit au revoir à sa maman, que je vois derrière la barrière. Il dit : « oui » d'un hochement de tête et s'en va jouer sur un autre atelier.

Katrina sonne la clochette. Les enfants de PS partent aux toilettes avec Amélia, l'ATSEM, et Fatima, l'apprentie en CAP petite enfance. Les élèves de MS se regroupent sur le tapis avec des smileys devant Katrina. Ils réalisent le rituel de la date du jour, puis Katrina explique les ateliers de la première partie de matinée avant la récréation. Les enfants bougent beaucoup, quittent le banc pour s'asseoir au sol, ou quittent la place occupée sur un smiley pour se rendre sur un autre. Katrina rappelle les règles en vigueur au sein de la classe. Elle leur explique qu'ils doivent s'asseoir sur un smiley du tapis, les jambes croisées, et les mains sur les cuisses. S'ils veulent prendre la parole, ils lèvent la main sans crier maîtresse. Et elle explique « qu'on n'a pas besoin de sa bouche pour colorier ». Katrina rappelle aussi qu'il y a le siège blanc si un enfant n'est pas sage. Je comprends qu'un enfant puni doit aller s'asseoir sur le fauteuil blanc qui se trouve à l'entrée de la salle de classe [...].

Au début de la récréation, Katrina m'indique être heureuse de l'évolution d'Anaïs, désormais dans la classe de Julia. Pour Katrina, Anaïs grandit dans le bon sens et a désormais un comportement adapté. A ma demande, Katrina me précise que Lior est un élève de TPS, à peine âgé de 2 ans, « c'est un gros bébé » précise-t-elle. Concernant Clémentine, elle a constaté sa dextérité motrice, son vocabulaire développé mais se demande si elle n'est pas une enfant naît en fin d'année et donc plus âgée que les autres. Ceci pourrait expliquer son avance par rapport aux autres enfants de PS. Durant cette même récréation Andréa vient me prendre la main.

J'explique à Katrina que Andréa est « mon petit pot de colle ». Katrina en est étonnée, et je le suis également, car je lui explique que je pensais qu'Andréa était ainsi avec tous les adultes de l'école, ce qui finalement ne s'avère pas être le cas. Andréa veut m'emmener dans la récréation ce que je refuse. Katrina lui explique que je ne suis en effet pas obligée. Durant la récréation, Valéria, élève de PS, arrive en pleurant vers ma direction. Elle a le nez qui coule. Je décide de l'emmener aux toilettes pour qu'elle se mouche et essuyer ses larmes. Ses pleurs ne cessant pas, je l'emmène avec moi dans sa classe. Je la déshabille et lui demande si elle veut jouer aux poupées. Elle me dit oui d'un hochement de tête. Je prends une poupée que je pose dans ses bras. Elle pleure toujours. Je lui propose de l'aider à l'habiller. Je prends un pyjama. En le voyant elle décide de le boutonner. Elle parvient seule à boutonner tous les boutons pressions. Voyant qu'elle a arrêté de pleurer avec cette activité et qu'elle y trouve un réel intérêt, je lui trouve un autre vêtement à boutons pressions pour qu'elle recommence l'exercice, ce qu'elle réalise avec plaisir. La récréation se terminant, je lui demande de ranger les poupées et de rejoindre Katrina. Elle part aux toilettes avec l'ATSEM et les autres enfants.

Un second regroupement se tient durant lequel Katrina explique aux élèves de MS les ateliers de la seconde partie de matinée. Durant ce regroupement, j'aperçois, dans mon dos, Matéo qui sort de la salle de sieste. J'en conclus qu'il s'est enfui de la salle de classe de Julia et qu'il vient jouer comme il aime le faire sur l'atelier de construction de Katrina. Ensuite, les élèves de PS rejoignent Katrina qui leur propose la recherche d'un trésor dans l'école aux élèves de PS. Elle leur montre une première photo qui représente le couloir. Les enfants doivent décrire ce qu'ils voient et se rendre dans le lieu représenté sur la photo. Ils se dirigent vers le couloir et cherchent la même photo que Katrina a caché. Rapidement Valéria trouve la photo correspondante scotchée sur la porte d'entrée de la salle de classe. Katrina réalise le même travail avec le dortoir, les toilettes, la salle de motricité et le mur d'escalade. En fin d'activité, nous retournons en classe. Katrina retourne l'ensemble des photos trouvées qui constituent un puzzle. Une fois reconstitué, Katrina lit le message figurant sur le puzzle « Félicitations, désormais tu connais bien ton école ».

En fin de matinée, l'équipe du périscolaire vient récupérer les enfants qui mangent à la restauration scolaire. Lior, élève de TPS, ne veut pas rester sur le banc sur lequel il est sensé attendre qu'on l'appelle pour se rendre dans la cour. Katrina est agenouillée à côté de lui, le gronde pour qu'il reste assis et reste de marbre. Lior tente d'attirer son attention en tirant sur la manche du sweet de Katrina. Elle me regarde me signifiant qu'elle ne bougera pas volontairement [...].

Mardi 17 septembre 2024 (après-midi)

Classe de Katrina

[...] Tandis que je suis les enfants vers la classe de Katrina, Julia me conseille d'observer Amanda et Louana. Lors du regroupement, je porte une attention particulière sur ces deux élèves. Je Amanda qui imite Louana et la suit dans ses bêtises. Amanda n'écoute pas la lecture faite par Katrina qui décide de l'éloigner de Louana en la faisant changer de place sur le tapis de regroupement. Amanda me regarde souvent. Elle retire son élastique de ses cheveux et joue avec des mèches ou encore bouge sa tête pour replacer ses cheveux. A la fin de l'histoire, Katrina présente des livres pour lesquels chaque enfant peut en choisir un. Amanda reste assise. Katrina présente un livre et sollicite Amanda afin de savoir si elle le veut. Amanda répond oui d'un hochement de tête, se lève et prend le livre sans un mot. Afin de lire, chaque enfant doit préparer un tapis, un coussin et une couverture pour pouvoir s'y installer et lire sagement son

livre. Amanda souhaite s'installer auprès de Madeleine qui refuse. Amanda insiste, Madeleine râle. J'indique à Amanda qu'elle peut s'installer ailleurs. Elle ne bouge pas. Je lui prends son tapis, et l'emmène dans un autre endroit où je l'installe. Je lui demande si elle a une couverture, elle ne me répond pas et reste debout. Je l'amène à s'asseoir. 10 minutes plus tard, je vois de nouveau Amanda qui tente de s'installer près de Madeleine qui refuse toujours. Je prends le tapis de Amanda et l'installe dans un autre endroit en lui précisant que Madeleine a le droit de ne pas vouloir que Amanda s'allonge près d'elle. Après 10 minutes de lecture, Katrina éteint la lumière pour que les enfants se reposent. La majorité des enfants s'agitent, chuchotent, remuent sur leur matelas. Seule Andréa s'endort et se réveillera bien après alors que les enfants sont en activité. A son réveil, je constate qu'elle a fait pipi dans son pantalon et je la change. Pendant ce temps les enfants sont en activité de peinture. Noa doit coller horizontalement des bandes bleues sur une feuille de papier à l'appui d'un modèle. A chaque bande collée, il se lève pour aller récupérer du sopalin près du lavabo de la classe et essuyer le surplus de colle sur la table. Je lui explique qu'il doit rester assis, que je vais m'occuper d'essuyer la table après l'activité, mais il ne m'écoute pas. Durant l'un de ses allers retours, il s'arrête à la table située derrière lui où des enfants peignent des points de couleur. Je dois le rappeler à l'ordre pour qu'il vienne finir son travail [...].

Mardi 1er octobre 2024 (après-midi)

Classe de Julia (PS/GS)

Quand j'arrive dans la classe de Julia, les enfants sont regroupés autour d'elle, sur le cercle. Ils répètent des mots en détaillant les syllabes et en frappant dans leurs mains le nombre de syllabe correspondantes. Une fois assise avec eux, j'entends Julia dire : « Bar-ba-ra », en claquant trois fois dans ses mains. Les élèves font pareil. Une agitation et des rires s'ensuivent. Julia leur demande de rester assis, jambes croisées. Des enfants continuent de bouger. Julia leur rappelle la consigne « deux fois, trois fois » tout en regardant les enfants qui restent agités. L'agitation se poursuit pour l'un deux. Julia prend son téléphone et démarre le chronomètre de l'appareil. Au bout de 28 secondes, tous les enfants sont désormais calmes. Julia leur indique son énervement et la nécessité de répéter quatre fois la consigne de ne plus bouger et parler et d'obtenir ce résultat après 28 secondes d'attente avec le chronomètre de son téléphone. Un second exercice démarre. Les enfants doivent prendre une ardoise, un crayon, et une éponge avant de regagner leur place autour du cercle. La consigne est d'avoir l'ardoise posée devant soit, ainsi que l'éponge et le crayon. Des enfants jouent avec leur stylo. Julia leur indique « il ne doit plus rien rester dans les mains ». De nouveau Julia démarre le chronomètre de son téléphone pour obtenir ce qu'elle a demandé. Les enfants doivent de nouveau répéter les mots en frappant dans leurs mains le nombre de syllabe avant de dessiner un cercle sur leur ardoise pour chaque syllabe prononcée. Tous les enfants réussissent l'exercice y compris Luis qui présentait l'année dernière d'importantes difficultés de concentration et de compréhension. Ensuite, Julia enchaine avec l'histoire de « Pascaline ». Julia joue la comédie et mime tous les gestes et les voix des personnages de l'histoire. A la fin de celle-ci, Julia leur demande les mots qu'ils ont retenu et ceux utilisés par l'auteur pour désigner les enfants qui pleurent, ou pleurnichent, etc. Puis Julia demande aux enfants de se lever et de chanter l'histoire en mimant les gestes des paroles. Enfin Julia indique les deux ateliers qui vont suivre : le découpage de bandelettes rose clair et foncées à coller sur un masque et la réalisation par le dessin de montagnes fléchies à l'intérieur de feuilles d'automne. Les enfants quittent le regroupement en deux groupes distincts. Je navigue au sein des deux groupes et aide les enfants au besoin. A la fin des ateliers, je remarque une flaque près d'une chaise. Julia réalise qu'Hugo a uriné dans

son pantalon. J'emmène l'enfant aux toilettes et le change avec des habits de secours remis par Julia car la maman n'a pas mis de change dans le sac à dos de cet élève.

C'est la fin de la sieste pour les élèves de PS, les enfants se lèvent chacun à leur rythme. Amélia et Martine rangent les lits. Diégo court partout, fait des bisous à des enfants ou bien sautent sur ceux qui sont encore allongés. Julia se dirige vers lui et lui demande de l'aider à ranger un lit. Il s'exécute en portant un côté du lit. Puis il court dans la salle de sieste. Amélia lui demande de l'aider à ranger des paniers vides. Je prends le relai et procède successivement aux mêmes demandes. Puis il s'approche d'un enfant et lui retire son doudou ce qui provoque des pleurs chez l'enfant à qui appartient le doudou. Les enfants sont en classe et durant ce temps Martine, l'ATSEM de Julia, me fait part des difficultés de la mise en route de la sieste. Non seulement Diégo est une difficulté en plus pour elle pour gérer ce temps de sieste mais la prise en charge depuis cette rentrée du coucher des enfants par l'équipe périscolaire complexifie la situation. Martine m'explique que désormais ce sont les agents d'animation de la mairie qui couchent les enfants et non plus les ATSEM. Elle apprécie cette décision mais regrette qu'aucune transition n'ait été opérée en lien avec l'équipe des ATSEM. Elle sollicite Julia pour demander une réunion de travail afin que les animateurs et animatrices du périscolaire reprennent les habitudes instaurées auprès des enfants par les ATSEM [...].

Lundi 07 octobre 2024 (matin)

Classe de Katrina (PS/MS/GS)

A mon arrivée dans la classe de Katrina, les enfants jouent sur les différents ateliers. Je remarque Nacir debout et qui pleure devant une fenêtre de la classe. C'est à cet endroit que les enfants disent au revoir le matin à leurs parents. En m'approchant de lui, je l'entends pleurer « maman ». Katrina me confirme que c'est compliqué pour Nacir ce matin. Je décide de le prendre dans mes bras et je l'emmène à une table sur laquelle sont posés des petits tapis d'eau colorée comprenant des animaux de mer. J'assois Nacir sur une chaise et je m'assois à côté de lui. Je lui montre les tapis de mer et lui énumère les différents poissons : espadon, homard, coquillage, tout en lui précisant que la couleur change quand on appuie dessus. Ses larmes s'arrêtent. Nous jouons quelques instants jusqu'à ce que Katrina active la clochette. Tous les enfants doivent se regrouper sur le tapis. Puis rapidement, les élèves de PS rejoignent Katrina à l'entrée de la classe pour se rendre aux toilettes. Les élèves de MS s'ils en ont besoin peuvent se rendre aux toilettes avec leurs camarades de classe.

Au retour des toilettes, Katrina demande à Amélia de prendre en charge les élèves de PS. Un groupe doit peindre des lettres avec ses doigts et un second groupe peut faire de la pâte à modeler ou jouer en attendant leur tour de peinture. Je remarque que Diégo est dans le couloir avec Fatima. Je les rejoins et je comprends que Diégo ne veut pas rentrer en classe. Je lui demande s'il veut venir faire de la peinture avec moi ou jouer. Il refuse d'un signe de tête et réclame sa maman. Je comprends que je n'arriverai pas à le faire changer d'avis. Je récupère un livre en salle de classe que je donne à Fatima pour qu'elle lui lise une histoire dans le couloir. 30 minutes plus tard, Diégo accepte de rentrer dans la classe à la demande d'Amélia, mais refuse de s'asseoir à la table pour peindre. Je lui propose de jouer avec moi. Cette fois-ci il accepte et nous jouons ensemble aux logos avec d'autres enfants.

C'est l'heure de la récréation. Lior, élève de PS, pleure et réclame sa maman. Katrina le prend par la main et l'emmène dans le couloir où nous préparons les enfants. Amélia et Fatima se sont absentes afin d'assister à une formation. Dans la cour, Katrina tient toujours Lior par la main qui refuse de la quitter ou de venir avec moi. Puis, Andréa nous signale que Noa a mordu

Raphael. Nous le voyons en effet au loin, pleurant et se tenant le coude. Puis Katrina m'indique que Kira a uriné dans sa culotte. Elle a demandé à un élève d'accompagner Kira vers Martine pour qu'elle la change sans être sûre de sa disponibilité. Je décide de suivre les enfants que je retrouve seuls aux toilettes. Je décide de changer Kira en lui mettant des chaussettes, une culotte et un pantalon propre. J'ai pu récupérer ces changes dans le sac à dos de Kira. Ses bottes sont trempées par l'urine. En conséquence, je lui mets ses chaussons et décide de la garder en classe avec moi. Je l'installe à une table afin qu'elle joue à la pâte à modeler. Je lui prépare des boudins afin qu'elle réalise des escargots.

Au retour de la récréation, les activités débutées avant la récréation se poursuivent. Amanda me demande où s'asseoir, car il n'y a pas de chaise pour elle à la table de graphisme. Je prends une chaise et l'installe avec les autres élèves de MS. Elle doit réaliser des traits verticaux et horizontaux dans les lettres du mot octobre. Elle ne parvient pas à tenir fermement son crayon et est incapable de réaliser des traits. Elle fait des gribouillis sur les lettres. Je lui prends la main droite et l'aide à tenir son crayon. Sa main est molle, ses doigts ne tiennent pas le crayon. Je réalise avec elle plusieurs traits. Je rends compte à Katrina de l'incapacité de Amanda à réaliser cet exercice. Katrina décide de l'installer avec les élèves de PS pour jouer au sable. Peu de temps avant, j'ai installé Diégo avec Valéria à une même table afin qu'ils jouent au sable. Je demande à Valéria si Diégo est son ami. Elle me répond que c'est son amoureux. Amélia m'indique qu'ils sont très liés, que les mamans se connaissent à l'extérieur. Durant la matinée, Amélia demandera systématiquement à Diégo de prendre la main de Valéria pour se mettre en rang avec les autres élèves et se rendre aux toilettes. Les casiers de Diégo et de Valéria, sont côté à côté dans le couloir. Ils réalisent leur activité généralement à la même table [...].

Lundi 25 novembre 2024 (après-midi)

Classe de Julia (PS/GS)

Quand je rentre dans la classe de Julia, les volets sont fermés, la pièce est dans le noir. Julia s'en étonne. Je vois Amélia, ATSEM de Katrina, près de Diégo, élève de PS, allongé sur un lit. C'est l'heure de la sieste. Julia m'explique que Diégo ne peut plus dormir dans le dortoir car il empêche les enfants de dormir. Julia demande à Amélia de laisser Diégo seul et ouvre les volets à demi. Elle explique à Diégo que comme à l'accoutumé, il peut rester dormir dans sa classe pendant qu'elle travaille avec les élèves de GS (les siens et ceux de Maude). Il s'agit d'un temps de décroisement durant lequel Julia enseigne à tous les élèves de GS tandis que ces élèves de PS font la sieste avec ceux de Katrina [...].

Mardi 14 janvier 2025

Classe de Maude (GS/CP)

[...] Je suis le groupe d'élèves avec Annie pour me rendre à la bibliothèque de l'école. Alexis me donne un livre et me demande de lui lire. Je tourne les pages du livre et pour chaque image d'insecte, il me demande leur nom. Ensuite Annie prend un livre pour faire la lecture à l'ensemble des enfants assis devant elle. Je me suis installée sur une chaise, derrière le groupe. Je remarque Alexis, assis sur ses tibias, écoute la lecture tout en baissant son pantalon et montre ses fesses à deux reprises. Je lui demande d'arrêter [...].

Mardi 28 janvier 2025

Classe de Katrina (TPS/PS/MS)

Les enfants sont déjà présents en classe à mon arrivée. Je vois la maman de Diégo, elle l'embrasse sur le front et lui dit : « maman te laisse, à plus tard ». Diégo se trouve devant une fenêtre de la classe, à regarder le jardin extérieur, alors que sa maman l'embrasse et le quitte.

Amélia, ATSEM, donne aux enfants qui ne jouent pas sur les ateliers une feuille de dessin pour qu'ils puissent colorier. Diégo a envie de rejoindre le groupe d'enfants qui a déjà commencé à dessiner. Je m'assois à côté de lui et en face de Noa. Ce dernier veut dessiner une tête de mort. Je l'aide en dessinant un os, ce qui lui l'amuse beaucoup. Puis je dessine sur une feuille un soleil, un nuage et une fleur que je montre à Noa et Diégo. Ils aiment beaucoup ce que je leur propose. Je finis avec un chien. Noa lui dessine une maison, puis une fusée. Puis Katrina commence son premier regroupement avec l'exercice de la date du jour. Tous les enfants s'installent. Diégo est assis seul sur l'un des deux bancs du regroupement tout en tenant mon dessin en main. Après le regroupement, Diégo emporte mon dessin, se rend dans le couloir, et le met dans son sac à dos. Puis il sort un baume à lèvres qu'il passe sur ses lèvres gercées par le rhume. Durant la matinée, il retournera souvent à son sac à dos pour se mettre du baume sur les lèvres. Amélia décidera de retirer ce baume de son sac pour le placer sur une étagère en hauteur de la salle de classe. En fin de matinée, Diégo cherche son baume dans son sac, puis cherche à entrer dans la classe. Je comprends qu'il veut récupérer son baume à lèvres. Je vais lui chercher et lui rend [...].

Mardi 24 février 2025

Classe de Julia (PS/GS)

[...] Après un temps de regroupement, un atelier peinture démarre avec Martine. Les élèves s'y rendent par six, à tour de rôle. Matéo se rend dans le cagibi pour récupérer une blouse pour ne pas tâcher ses vêtements avec la peinture. Je le vois rire. Martine et moi ne comprenons pas pourquoi il rit ainsi. Puis je vois sortir un autre enfant, et je comprends que ce dernier se cachait ou faisait des grimaces à Matéo, ce qui le faisait beaucoup rire. Puis je rentre dans le cagibi. Je propose une blouse à Matéo, mais ce dernier me dit le mot « noir » à plusieurs reprises. Je comprends qu'il veut une blouse noire, après qu'il ait refusé de mettre la blouse bleue, puis rouge que je lui présentais. Je trouve une blouse noire. Il me dit « oui » avec beaucoup de plaisir et je l'aide à l'enfiler.

Pour cette activité pédagogique, les enfants doivent rassembler les deux parties d'un cœur. La barquette comprend 3 cœurs mélangés, chacun coupé en deux, une moitié représentant un dé avec un, deux ou trois points, et l'autre moitié de cœur affiche un numéro, le 1, ou le 2 ou le 3. Je m'approche de Matéo pour l'aider et anticipe un besoin qu'il ne manifeste pas. Julia me demande de le laisser faire tout seul, en autonomie. Je m'exécute et je vois que Matéo parvient en effet à assembler les cœurs. D'autres enfants n'y parviennent pas du tout, ou avec mon accompagnement. Victor essaye de mettre un casque anti-bruit mais le ressort étant trop dur pour lui, je l'aide à enfiler son casque en lui posant sur ses oreilles [...].

Durant la matinée, à trois reprises, les élèves de PS se rendent aux toilettes. Martine et Julia leur demandent de se ranger en file indienne, mains sur les épaules du camarade situé devant soit, en faisant le petit train. Matéo s'intègre au groupe, mais souvent râle car on le bouscule, ou lui marche sur les pieds. Il est nécessaire de le rassurer à chaque fois, de lui dire que tout va bien, que le camarade n'a pas fait exprès et qu'il faut poursuivre le chemin jusqu'aux toilettes ou au retour, jusqu'à la classe. Matéo porte une couche, pour autant il suit la consigne de se laver les mains et ensuite d'attendre dans le couloir, assis sur une chaise quand il a fini. Quand il n'y a pas de chaises libres, il accepte de s'asseoir sur le sol avec les autres enfants [...].

Lors du dernier regroupement de la matinée, Matéo se réfugie dans la tente du coin repos. Il s'y allonge. Julia lui confirme qu'il peut y rester s'il le souhaite. Matéo avait déjà manifesté une tolérance moindre en mettant un casque anti-bruit durant le précédent regroupement.

Lundi 24 mars 2025

Classe de Katrina (TPS/PS/MS/GS)

[...] Durant la matinée, je m'attache au comportement de Lior et de Noa, deux élèves de TPS. Lior est arrivé au sein de l'école dès le début de l'année scolaire. Sa scolarisation était complexe. Il pleurait beaucoup, refusait toute consigne, tout interdit et restait accroché aux jambes de Katrina. Ce matin, il ne pleure pas, accepte des consignes telles que « va jouer », « assis toi », « range les jouets », etc. Il n'a toujours pas le langage. Quant à Noa, je l'ai vu à peu d'occasions jusqu'à présent, et plutôt dans le couloir ou dans les toilettes. Il commence à faire des phrases et aime demander « du travail » à Katrina. Pour autant, il reste actif très peu de temps sur une même activité.

Diégo est présent ce matin. Sa maman l'a emmené et l'a préparé pour la classe en lui mettant ses chaussons et en lui retirant son blouson. Il participe à des activités de peinture. Lors du premier atelier, il doit réaliser des points de couleurs sur une feuille avec des stylos contenant de la peinture. Lors du deuxième atelier, Diégo doit peindre en marron une planche de carton à l'aide d'un pinceau rouleau. Les enfants enduisent leur pinceau rouleau dans une barquette en plastique dans laquelle l'ATSEM a déposé de la peinture afin de l'appliquer sur le carton. Tous les élèves concernés ont dû mal à faire rouler le pinceau et réalisent plutôt des ronds. L'agitation de Diégo se démarque des autres élèves par le fait qu'il veut deux rouleaux pinceaux et en conséquence arrache des mains celui de ses camarades. Ensuite il met à plusieurs reprises ses pinceaux rouleaux dans l'évier de la classe. Amélia l'arrête à chaque fois.

Mardi 09 septembre 2025 (matin)

Classes de Maude, Katrina et remplaçante de Julia

[...] Je retrouve Matéo et Diégo dans la classe de Katrina en MS. Ils sont tous les deux accompagnés d'une AESH à mi-temps, Océane. Matéo désormais a acquis le langage, il comprend les consignes et les respecte. Je note chez lui un toc, il claque sa langue dans sa bouche toute la matinée. Quant à Diégo, il accepte plus difficilement les consignes.

Lors du regroupement, Katrina demande à Diégo de rejoindre Océane pour se rendre aux sanitaires. Elle se tient à quelques mètres de lui, au niveau de la porte d'entrée de la salle de classe. Diégo, assis près de Christophe refuse de se lever. Devant son refus, je propose à Katrina d'emmener Diégo aux toilettes en lui proposant de le tenir par la main. Il refuse. Katrina demande à Océane, qui s'est rapprochée de nous, de l'emmener avec elle, il accepte de la suivre.

Durant la matinée, je constate que Diégo suit une camarade de classe, Valéria, partout où elle va. Il s'assoit aussi systématiquement auprès d'elle. Quand je leur dis : « vous êtes toujours ensemble », Valéria me répond, « c'est normal, on est amoureux ».

[...] Dans la classe de Maude, je retrouve Amanda. Cette enfant n'a pas beaucoup évolué depuis l'année scolaire dernière. Elle ne comprend pas les consignes qu'on lui donne. Lors de la récréation, Maude m'expliquera que les parents ont refusé qu'elle soit vu par la psychologue scolaire. La directrice d'école va déclarer une IP pour que Amanda soit prise en charge.

Vendredi 26 septembre 2025 (matin)

Classes de Julia.

Ce matin, je me présente dans la classe de Julia afin de d'observer les nouveaux élèves de PS [...]. Immédiatement, je note le comportement agité de Tommy. Il perturbe régulièrement la classe parce qu'il tape les enfants, les bouscule, et pleure dès qu'il est réprimandé par la maîtresse. Au moment de la récréation, je le vois donner une claque à un élève dans le couloir.

Ensuite, je retrouve Lior, gêné par ses cheveux qui lui tombent sur les yeux. Ses cheveux sont longs et bouclés, et il tente de voir le tableau ou ce qui se passe autour de lui à travers ses cheveux. Parfois, il les pousse avec sa main droite pour mieux voir. Durant la matinée, Julia demande à Martine [ATSEM] de mettre une barrette dans les cheveux de cet élève afin de lui dégager le front. Cela provoque chez lui des pleurs et des cris. Martine l’emmène devant un miroir de la classe afin qu’il se voie et lui dit : « regarde comme tu es beau ainsi ». Il pleure de plus belle. Plus tard, lors d’un atelier de cuisine, Lior se lave les mains avant le début de la séance puis vient essuyer ses mains mouillées sur ma manche. Martine le réprimande. J’apprendrai ensuite que Lior ne fait toujours pas la sieste l’après-midi à l’école, car il hurle dès que Martine le couche dans son lit. A la maison, sa mère attend toujours qu’il s’endorme près d’elle lors du coucher. Après la classe, au portail, Julia expliquera à la maman de Lior, la raison de la barrette dans ses cheveux. Cette dernière indiquera sa volonté de lui couper les cheveux, car son fils refuse qu’on lui attache les cheveux. Julia lui exposera son regret de lui couper ses cheveux, car ils sont très beaux. La maman répondra qu’elle n’a pas le choix.

En récréation, Martine me parle de Mahé qui marche systématiquement sur la pointe des pieds. Je ferai le même constat ensuite en classe.

Durant la pause déjeuner, nous revenons sur la situation scolaire d’Amanda. Julia va rédiger une information préoccupante en début de semaine prochaine, car les parents refusent la visite de la psychologue scolaire. Maude évoque la situation de l’une de ses élèves, Lyvia, en GS qui fait état d’un mutisme depuis deux ans. Elle parlerait à la maison mais à pas à l’école.

Catégorie 1 : Le handicap.

Quand les interviewés parlent du handicap, la pathologie est identifiée telle que l'autisme, les DYS. Selon le degré du handicap, les impacts sont mesurables sur le quotidien et les apprentissages de l'enfant.

Si l'enfant ou l'élève a été diagnostiqué et « placé » dans une catégorie, on parle moins du trouble et davantage de la catégorie dont il relève : autiste, HPI, dyslexique, etc. probablement parce que la coutume veuille que l'on sache à quels troubles renvoient la pathologie ou le handicap identifié.

L'appréhension du handicap, d'un élève en situation de handicap va être différente selon chaque individu et pouvant aller jusqu'à un sentiment de dégoût. Chacun met forcément de l'affect derrière le handicap.

Pour des enseignants, un enfant présente des troubles de l'apprentissage quand il n'est pas en mesure de rentrer dans les apprentissages

Les enfants qui présentent des troubles du comportement ou des apprentissages ne sont pas forcément en situation de handicap

À deux reprises, les interviewées emploient le terme « d'enfant dans le champ du handicap » et non « d'enfant en situation de handicap ».

Catégorie 2 : Les troubles.

Quand les interviewés parlent des troubles, c'est plus diffus voire confus : troubles du comportement, troubles des apprentissages, trouble du langage, de l'écriture, trouble du mouvement, sauf s'il est associé à une pathologie reconnue telle que la dyslexie et à partir de là, il y a naissance de la reconnaissance du handicap. Ainsi, le trouble du langage (exemple dyslexie), constitue un handicap pour l'enfant.

Pour autant tout trouble, quel qu'il soit, même non associé à une pathologie reconnue, constitue un handicap pour l'enfant.

Les difficultés du comportement découlent souvent d'une pathologie détectée ou non.

Quand les enfants ne sont pas catégorisés dans une pathologie ou un handicap donné, les parents ne parlent que de troubles.

Bien que les troubles semblent être les symptômes d'une pathologie reconnue, la réalité n'est pas si simple.

Les troubles dits neurodéveloppementaux sont un peu fourre-tout.

Les troubles ne sont pas à associer forcément à des difficultés comportementales ou scolaires mais aussi comme des conséquences de ce qui gêne l'enfant. Par exemple, un enfant autiste

⁸⁶ Il s'agit d'analyser les entretiens semi-directifs (ENT23 à ENT42) sous l'angle du handicap, afin de faire émerger les représentations de chaque acteur et actrice de terrain en fonction de leur position dans l'organigramme institutionnel.

supporte difficilement la lumière, le bruit, etc. Et c'est cet environnement qui le gêne, qui le met en crise.

Il y a trouble scolaire à partir du moment où l'enfant n'est pas dans les apprentissages.

Les troubles sont la résultante d'une pathologie impliquant des besoins spécifiques.

Les troubles tels que le TSA sont considérés souvent en premier lieu comme des troubles des apprentissages car ils impactent l'école mais aussi les apprentissages de la vie quotidienne.

Pour des enseignants, un enfant présente des troubles de l'apprentissage quand il n'est pas en mesure de rentrer dans les apprentissages.

Il s'agit de s'intéresser aux besoins de l'enfant et non à ses troubles. Il ne s'agit pas pour être d'être spécialiste des troubles, mais d'adapter sa pédagogie aux enfants en difficulté scolaire.

Annexe 10 : Exemple de codage d'une séance de « Jeu du Phénix » (extrait)⁸⁷

1ère étape : recueil des *verbatim* selon les dimensions du plateau et identification des catégories émergentes et interprétation des *verbatim*.

Catégorie 1 L'activité de travail

Catégorie 2 La relation avec les partenaires institutionnels, la famille

Catégorie 3 La métamorphose éducative

PRAT1

Dimension	Temporalité	Verbatim	Interprétation	Catégorie
LES PROCHES Les collègues, les élèves	PRESENT Mon quotidien, l'ambiance et l'énergie dans laquelle je travaille	On fait des choses nouvelles, on fait des choses qui sont plus difficiles, qui leur demandent vraiment, en termes de cognition, de connecter toutes les petites choses qu'ils ont pu apprendre avant. Et je pense que du coup ça... ils se sentent grandir, et du coup du fait de se sentir grandir, ils ont aussi l'impression « ah maîtresse, je n'ai plus besoin de toi, laisse-moi tranquille », et c'est plus coûteux (Julia, l. 58-64)	Fait référence à l'autonomie de l'enfant, à son développement cognitif qui prend conscience qu'il grandit. Champ lexical psychologique : "en termes de cognition", "se sentent grandir".	1
...				
L'INTIME Le soi, l'affectif	FUTUR Les efforts que je devrai produire, mes projections	En fait, les familles, il faut les mener vers le plus de professionnels possibles, afin qu'ils aient des éléments de réponse pour la suite de la scolarité de leurs enfants (Maude, l. 418-420)	L'orientation des familles vers les professionnels de santé fait partie des missions des enseignantes	1
...				
L'EXTERIEUR La famille, l'institution	PRESENT Mon quotidien,	Bah là en tout cas, je suis en confiance avec l'équipe RASED, ça c'est sûr, parce	Julia a confiance dans l'équipe	2

⁸⁷ Chaque séance de jeu a été analysée à partir des *verbatim*, tels qu'ils ont été exprimés à chaque étape du jeu, c'est-à-dire selon la dimension du plateau de jeu abordée. De cette retranscription ont émergé des catégories d'analyse.

	l'ambiance et l'énergie dans laquelle je travaille	que je sais qu'on peut s'appuyer et sur Astrid, et sur Laure, même si Laure n'interviendra pas forcément parce qu'effectivement ils ont trop de demandes de prises en charge, et que sur les grandes sections, ils ne viennent pas. Mais en tout cas, je sais que je pourrais avoir un échange avec elle par rapport à ça, ce n'est pas le problème. Donc ça déjà, voilà. Je sais aussi que l'échange avec la famille... il sera constructif (Julia, 1.495-502)	d'enseignante RASED, même s'il est difficile de les solliciter.	
...				
L'INTIME Le soi, l'affectif	PASSE Mon histoire, mon vécu, mes expériences	Le contrôle, le fait qu'elle sorte de l'école, c'est une perte de contrôle (Julia, 1. 650)	Julia prend conscience de son caractère contrôlant et comprend qu'il faut qu'elle le laisse de côté	3
...				
LES PROCHES Les collègues, les élèves	PASSE Mon histoire, mon vécu, mes expériences	Puis on a créé du lien. On a construit la relation avec la petite fille, mais on a aussi construit la relation avec la famille (Julia, 1. 656-657)	Julia travaille depuis le début de l'année scolaire avec la famille, la relation se construit au fil du temps, et des rencontres	2

2^{ème} étape : synthèse de l'ensemble des séances (extrait)

	PASSE Mon histoire, mon vécu, mes expériences	PRESENT Mon quotidien, l'ambiance et l'énergie dans laquelle je travaille	FUTUR Les efforts que je devrai produire, mes projections
	Il ne s'agit pas pour les enfants à besoins spécifiques d'atteindre le niveau scolaire attendu par	Les enseignantes réalisent la nécessité de ne pas rester seule, de s'appuyer sur des partenaires extérieurs	Les enseignantes entretiennent de bons rapport avec les parents, mais elles prennent conscience

L'EXTERIEUR La famille, l'Institution	l'institution à chaque fin de cycle, mais de les emmener aussi loin que possible en termes de compétences.	tels que la psychologue scolaire, de la nécessité de ne pas communiquer seule avec la famille pour ne pas se trouver en difficulté en posant une orientation de l'élève qui ne sera pas celle qu'elle imaginait.	lors de nos échanges de la nécessité d'être prudente sur ce qu'elles communiquent et leur compréhension des difficultés de leurs enfants
...			
LES PROCHES Les collègues, les élèves	Devant des enfants présentant des difficultés scolaires et pour lesquelles les enseignantes ne peuvent pas poser d'explication d'ordre pédagogique, elles espèrent être confortées dans la conviction que le problème est d'ordre psychologique pour pouvoir avancer ou se déculpabiliser d'une problématique à laquelle elle se heurte sans réponse possible.	Les enseignantes ont recours à vocabulaire vulgarisée en psychologie pour poser les difficultés d'apprentissages de l'enfant. Elles se réfèrent à leurs troubles dits cognitifs, leurs difficultés émotionnelles, leur absence d'autonomie	Le temps périscolaire est une problématique pour les enseignantes. Selon elle, la mairie protège son personnel devant des enfants nécessitant des adaptations sur des temps tels que la cantine.
...			
L'INTIME Le soi, l'affectif	La directrice d'école travaille en étroite relation avec l'Inspectrice de l'Education Nationale de Circonscription.	En début d'année scolaire, les enfants s'acclimatent à leur maîtresse et reprennent le rythme de la vie de classe. En conséquence, les enseignantes prennent le temps de mettre en ordre les activités pédagogiques.	Les collègues sont un soutien au quotidien. Le fait de pouvoir échanger sur des situations d'élèves les aide à rester motivé sur l'année scolaire. Cela leur permet de se remettre en question, d'avoir le regard d'autrui pour avancer
...			

Annexe 11 : Exemple d'analyse de la fonction personne ressource à partir des séances du « Jeu du Phénix » (extrait)⁸⁸

Catégorie 1	Fonction d'expertise
Catégorie 2	Fonction de soutien
Catégorie 3	Fonction de conseil
Catégorie 4	Savoir articuler besoin individuel/Besoin collectif
Catégorie 5	Savoir sensibiliser l'équipe sur les besoins des EBEP

ANALYSE PRAT1 DU 19 MARS 2024			
Repère	Verbatim	Interprétation	Catégorie
1. 88-92	Une petite fille qui s'appelle Élina, et du coup jusque-là j'arrivais à l'emmener avec le groupe, etc. et là ça fait 3-4 activités, donc il y a eu l'encodage, le cahier d'encodage, voilà, c'est compliqué, l'écriture en attaché c'est difficile mais elle a une rééducation en psychomotricité, donc malgré tout, elle progresse (l. 88-92)	Le niveau d'apprentissage des enfants s'évalue à travers le groupe, et l'enseignante s'appuie sur le groupe pour faire avancer individuellement la petite fille.	4
1. 136-142	Alors, moi je suis toujours pleine d'énergie vis-à-vis de n'importe quelle question. En fait ce que je propose beaucoup, parce que j'ai bien compris qu'Élina, elle avait effectivement un temps de compréhension qui était beaucoup plus rallongé que les autres enfants. Je lui propose les ateliers de façon spiralaire et répétitif en espérant que ça puisse débloquer et la faire avancer. Donc là, où les enfants vont peut-être faire une ou deux fois l'atelier, elle, je vais lui		4

⁸⁸ La même méthodologie appliquée aux entretiens exploratoires et semi-directifs a été utilisée pour l'analyse des retranscriptions des séances de jeu. Ici, l'analyse porte uniquement sur les *verbatim* de la coordonnatrice ULIS. De cette analyse émergent trois fonctions distinctes — expertise, soutien et conseil — ainsi que la question de l'articulation entre les besoins collectifs et les besoins individuels.

	proposer 7, 8,10 fois voilà (l 136-142)		
l. 171-173	Mais est-ce que..., si c'est une petite fille qui semble beaucoup dans les habitudes en fait, on sait que les choses ritualisées, c'est ce qui fonctionne le mieux. Dès que tu passes à une situation analogue, bah tu l'as perdue.	Maelle est en mesure d'analyser le comportement de l'élève à partir de la description faite par Julia et de proposer d'ores et déjà une première piste d'action en indiquant la nécessité de ritualiser les activités pédagogiques de l'enfant.	1
l. 173-178	Est-ce que le fait qu'elle change d'école, ce n'est pas aussi un élément un peu, enfin, peut-être stressant le mot est fort, pour toi, tu vois, te dire... parce que là tu avais aussi l'espoir de te dire « ben, l'année prochaine, je la reverrai encore un peu parce qu'elle va chez Maude ». Alors que là le fait qu'elle arrive dans une nouvelle école...	Maelle cerne l'angoisse dans laquelle se trouve Julia et demande confirmation, ce qui conduit Julia à prendre conscience de ce qui l'effraie.	1
l. 189-196	Après je ne pense pas qu'il faut voir ça non plus comme un point final. Je pense que tu vois, des fois, il y a des enfants, tu arrives à un stade où tu te dis : « ben là voilà, je ne sais plus quoi proposer » et en même temps c'est ça qui te permet aussi de toi, de te remettre en question, de se dire « bon ben, tout ce que j'ai proposé, là, vraiment, est-ce que c'est vraiment ça la solution ? » Enfin c'est normal, on est dans un métier où il y a une phase d'essais et erreurs tu vois. Là, tu arrives à la fin d'un essai, et... pour retrouver autre chose. Tu vois ce que je veux dire ?	Maelle relativise la situation et fait prendre conscience à Julia qu'il faut savoir accepter de se tromper.	3

1. 281-285	Oui, je pense aussi, puis tu serais fixée et puis peut-être aussi que la psychologue scolaire, elle pourrait t'aider dans le sens où elle te dit « bon ben, par exemple, la mémoire, c'est complètement chuté », ben tu sais maintenant que tu ne peux plus t'appuyer là-dessus, enfin pas c'est mort mais voilà, que ça ne va pas être quelque chose qui va... l'aider tu vois.	Maelle oriente Julia vers la psychologue scolaire afin qu'un bilan soit réalisé et que l'enseignante sache sur quelles capacités de l'enfant elle peut ou non s'appuyer	2
1. 319-322	Tu as fait une réflexion tout à l'heure. Est-ce que ce n'est pas aussi dur pour toi, enfin ce que je peux comprendre, ce n'est pas du tout un jugement. Mais le fait que ce soit un trouble cognitif tu vois, ça fait que tu te dis : « ah bah, c'est triste ». Tu vois, il y a un peu ce truc de...	Maelle amène Julia à ce questionnaire, à regarder son intériorité, à analyser la situation vécue.	1
1. 342-344	Alors après pour Christophe, ça a quand même amené une réponse, alors bien sûr, pas celle que tu attendais peut-être, pas celle à laquelle tu avais pensé, mais déjà je trouve que c'est bien ça	Maelle relativise la situation. Une réponse a été apportée à l'élève, ce qui est déjà essentiel.	3

Annexe 12 : Grille d'auto-évaluation⁸⁹

Question initiale : qu'est-ce que le jeu a changé pour toi concernant Matéo ?

Enfant concerné : XXXXXX		Outils utilisés Actions mises en œuvre Fréquence et/ou pérennité		Postures Enseignante, ATSEM, AESH, Volontaire service civique Fréquence et/ou pérennité	
	Temporalité	Au niveau du collectif	Au niveau de l'individuel	Au niveau du collectif	Au niveau de l'individuel
Item 1 - Organisation spatiale de la classe					
1.1 L'organisation spatiale de la classe a-t-elle évoluée pour permettre l'accueil d'EBEP ? 1.2 Des coins spéciaux ont-ils été aménagés ? Pour répondre à quels besoins ? 1.3 L'accès au matériel a-t-il évolué ? 1.4 L'organisation spatiale de la classe permet-elle aux élèves d'être en mouvement durant la journée ?	Avant la séance de « Jeu du Phénix »				
1.5 L'organisation spatiale des espaces de l'école permet-elle une échappatoire (besoin de jeter des objets, besoins de courir, besoin de sortir de la classe sur des temps définis) pour certains EBEP ?	Après la séance de « Jeu du Phénix »				
Item 2 - Organisation temporelle de la classe					

⁸⁹ Cette grille a été coconstruite avec la coordonnatrice du dispositif ULIS de l'école où se réalise cette recherche. A l'issue des 12 séances de jeu, elle a exprimé la nécessité de réaliser un bilan des actions observables par ses collègues. Les items ont été définis conjointement, en s'appuyant sur ces lectures, son expérience de terrain et sa formation professionnelle, ainsi que sur mes hypothèses de travail, mes observations en classe et mes constats issus de la retranscription des séances de jeu.

2.1 L'accueil d'EBEP a-t-il modifié l'emploi du temps de la classe ? 2.2 Quelles modalités (collective, groupe, binôme, individuelle) mettez-vous en place pour les élèves EBEP ? 2.3 Comment rythmez-vous les apprentissages tout au long de la journée ?	Avant la séance de « Jeu du Phénix »				
	Après la séance de « Jeu du Phénix »				
Item 3 - Règles de vie de classe					
3.1 Qu'avez-vous modifié pour le groupe classe ? 3.2 Des élèves ont-ils des outils particuliers ?	Avant la séance de « Jeu du Phénix »				
	Après la séance de « Jeu du Phénix »				
Item 4 - Vie sociale des enfants					
4.1 Comment favorisez-vous les échanges sociaux ? En classe ? Dans la cour ? 4.2 Comment favoriser la communication et les interactions entre professeur/élève et élève/élève ? 4.3 Comment favorisez-vous le langage ?	Avant la séance de « Jeu du Phénix »				
	Après la séance de « Jeu du Phénix »				
Item 5 - Autonomie de l'enfant					

5.1 Comment aidez-vous les élèves à organiser leur espace de travail ? 5.2 Comment favorisez-vous le rangement ? 5.3 Quels outils d'aide sont mis en place en classe ? 5.4 Comment sont-ils rangés ? 5.6 Comment les élèves ont accès aux outils d'aides ? En autonomie ?	Avant la séance de « Jeu du Phénix »				
	Après la séance de « Jeu du Phénix »				
Item 6 - Les affichages en classe					
6.1 Quelle est la quantité d'affichages ? 6.2 Les affichages restent-ils toute l'année ou sont-ils retirés au fur et à mesure ? 6.3 Quel est le contenu et le rôle des affichages (définition, méthode, aide à la mémoire...) ?	Avant la séance de « Jeu du Phénix »				
	Après la séance de « Jeu du Phénix »				
Item 7 - Étayage attentionnel					
7.1 Quels outils utilisez-vous pour maintenir l'attention ? 7.2 Quel étayage humain proposez-vous aux enfants ?	Avant la séance de « Jeu du Phénix »				
	Après la séance de « Jeu du Phénix »				

Item 8 : Les apprentissages : différenciation, accessibilité, travail en groupe, tutorat					
8.1 Comment organisez-vous l'accès aux apprentissages ? 8.2 Avez-vous recours à la CUA, à la différenciation pédagogique ?	Avant la séance de « Jeu du Phénix »				
	Après la séance de « Jeu du Phénix »				
Item 9 - Motricité et engagement corporel de l'enfant					
9.1 Quels outils, aménagements pédagogiques sont mis en place pour faciliter les travaux de peinture, de graphisme, etc. ? 9.2 Comment est accompagné l'engagement corporel de l'élève pour écouter, pour écrire, faire du sport, etc. ?	Avant la séance de « Jeu du Phénix »				
	Après la séance de « Jeu du Phénix »				
Item 10 - La co-éducation					
10.1 Quel est le rythme et la qualité des échanges avec la famille ? 10.2 Quel est l'engagement des parents ? 10.3 Quels sont les temps et lieux de rencontres ? 10.4 Comment est faite la sensibilisation des familles par rapport aux difficultés de leurs enfants ?	Avant la séance de « Jeu du Phénix »				
	Après la séance de				

10.5 Comment est abordée la question de l'orientation scolaire ?	« Jeu du Phénix »				
Item 11 - Les partenaires institutionnels					
11.1 Quelles ressources sont-elles sollicitées ? 11.2 Sur quel rythme ? 11.3 Pour quelles problématiques ? 11.4 Quels outils sont mobilisés : - au niveau de l'école (PPRE, APC, stage de réussite) - au niveau de la circonscription (pôle ressource)	Avant la séance de « Jeu du Phénix »				
- Médecine scolaire (PAP) - MDA (demandes, notifications) - CAMSP, CMP - Libéraux de santé 11.5 Quelle est la nature des relations avec le périscolaire, la mairie ?	Après la séance de « Jeu du Phénix »				

Bibliographie

- Amaré, S., & Martin-Noureaux, P. (s. d.). *Enseignants et éducateurs face au handicap. D'un mariage forcé à une union librement consentie*. Erès ; Cairn.info.
<https://doi.org/10.3917/eres.amare.2017.01>
- Bourdon, P., Lefer-Sauvage, G., Mercier, C., Teutsch, P., & Lopez-Cazaux, S. (2018). Le rôle de l'imitation dans l'appropriation des outils numériques chez les enfants avec autisme. Étude de l'usage des tablettes tactiles en ULIS – école TED et IME. *Enfance*, N° 1(1), 147-168. Cairn.info.
<https://doi.org/10.3917/enf2.181.0147>
- Bullinger, A. (s. d.). *Le développement sensori-moteur de l'enfant et ses avatars. Un parcours de recherche*. Erès ; Cairn.info.
<https://doi.org/10.3917/eres.bulli.2007.01>

- Cabellan, F. (2019). *100 idées pour mieux discerner difficultés et besoins spécifiques dès la maternelle. Accompagner parents et enseignants pour éviter blocages et décrochages scolaire* (Tom Pousse).
- Duval, H., Raymond, C., & Odier-Guedj, D. (avec Charbonneau, C., & Citlali, J.). (2022). *Engager le corps pour enseigner et apprendre. Diversité de perspectives* (Presses de l'Université de Laval).
- Egron, B. (2011). *Scolariser les élèves handicapés mentaux ou psychiques*. (Canopé-CRDP de Lille).
- Francis, V., & Doucet-Dahlgren, A.-M. (2021). Participation et coopération à l'école maternelle : Des leviers pour l'inclusion des parents en situation de vulnérabilités. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, N° 89-90, 1(1), 47-59. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/nresi.089.0047>
- Janet, P. (1955). *Les débuts de l'intelligence* (Americ).
- Janet, P. (2022a). *La durée, et le problème psychologique du temps : L'évolution de la mémoire et de la notion du temps* (EHS).
- Janet, P. (2022b). *L'organisation du temps : L'évolution et de la notion du temps* (vol. 3) (EHS).
- Laville, M. (2019). L'envers des équipes de suivi de scolarisation : Un indicateur de la qualité des relations interprofessionnelles ? *Carrefours de l'éducation*, n° 47(1), 143-158. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/cdle.047.0143>
- Lenfant, A.-Y., & Leroy, C. (2011). Chapitre 4. Comment installer le cadre de travail et quelles dimensions travailler ? In *Autisme : L'accès aux apprentissages* (p. 49-58). Dunod ; Cairn.info. <https://shs.cairn.info/autisme-l-acces-aux-apprentissages--9782100558087-page-49?lang=fr>
- Lesage, B. (2024). Un corps à construire pour se relier : Enjeux du travail psychocorporel et expressif. *Le Carnet Psy*, n° 274(9), 37-40. Cairn.info. <https://shs.cairn.info/revue-le-carnet-psy-2024-9-page-37?lang=fr>
- Michel, A., & Ramond, F. (2020). *Enseigner en ULIS-école : Les clés de l'école inclusive : Cycles 2 et 3* (Retz).
- Montagner, H. (2009). Les rythmes majeurs de l'enfant. *Informations sociales*, n° 153(3), 14-20. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/inso.153.0014>
- Nadeau, M. F., Normandeau, S., & Massé, L. (2015). TDAH et interventions scolaires efficaces : Fondements et principes d'un programme de consultation individuelle. *Revue de psychoéducation*, 44(1), 1-23. <https://doi.org/10.7202/1039268ar>
- Ratcliff, M. (1995). *Le développement de la temporalité chez l'enfant de 2 à 4 ans : Étude de la relation entre le cadre temporel de l'action et la mémoire d'ordre temporel*. Université de Genève. Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation.
- Reid, G. (2010). *Enfants en difficulté d'apprentissage : Intégration et styles d'apprentissage* (A. Henrion, Trad. ; De Boeck).
- Robert-Ouvray, S. (2017). *Intégration motrice et développement psychique. Une théorie de la psychomotricité*. (Desclée de Brouwer)

