



UNIL | Université de Lausanne

Faculté des sciences
sociales et politiques

Institut de psychologie

« RENTRE DANS LE RANG ! »

Problèmes de comportement en milieu scolaire :
une proposition d'intervention auprès d'enseignantes en
classe ordinaire selon l'approche systémique brève

Mémoire de Maîtrise Universitaire ès Sciences en Psychologie

Réalisé par

Alexandre Bezençon & Eléonore Ponce

Directeur de Mémoire

Monsieur Alessandro Elia

Expertisé par

Madame Aline Hofer

Session été 2019

Remerciements

Un grand merci tout d'abord à notre directeur de mémoire, **Monsieur Alessandro Elia**, d'avoir accepté de nous suivre, pour son écoute et pour sa confiance quand à notre intervention pratique. Nous lui sommes également reconnaissants de nous avoir permis d'assister à ses formations et de profiter de cette riche opportunité pour présenter notre projet, nous le remercions également pour les contacts qu'il nous a mis à disposition, que ce soit les enseignants ou les superviseurs.

Nous remercions d'avance notre experte, **Madame Aline Hofer**, pour ses retours constructifs et le temps accordé à la lecture et l'évaluation de notre travail.

Ce travail n'aurait pas été possible sans la collaboration des **trois enseignantes**, dont les noms resterons anonymes pour des questions de confidentialité, et qui ont accepté que l'on partage cette expérience ensemble, qui se sont ouvertes à nous en toute sincérité et qui nous ont confié les événements parfois difficiles et douloureux qu'elles vivaient.

Nous adressons également nos plus sincères remerciements à **Mesdames Magalie Deloye** et **Olinde Forest**, du Centre Chagrin Scolaire à Lyon pour leurs conseils, leur disponibilité, que ce soit par skype ou par mail, ainsi que pour leur bienveillance à notre égard lors des supervisions. Nos échanges ont été une véritable source d'inspiration et nous ont permis d'accompagner les enseignantes de manière adéquate tout au long de l'intervention.

Pour finir, nous souhaiterions remercier **nos proches** qui nous ont soutenus tout au long de la réalisation de ce travail. De plus, en cette fin de parcours universitaire, nous adressons également une pensée à ceux qui sont aujourd'hui absents et qui ont, à un moment donné, contribué à faire que nous arrivions à cette étape de vie.

Table des matières

Résumé	5
1. Introduction	6
2. Revue de littérature / Cadre théorique	9
2.1 Définitions du « troubles du comportement ».....	9
2.1.1 Définition athéoriques des troubles du comportement.....	9
2.1.2 Définition des troubles du comportement selon un modèle systémique stratégique.....	11
2.2 L'approche stratégique (ou thérapie brève).....	12
2.2.1 Théorie générale des systèmes	13
2.2.1.1 Principe de totalité	13
2.2.1.2 Principe de rétroaction (ou Cybernétique)	14
2.2.1.3 Principe d'équifinalité.....	15
2.2.2 Théorie de la communication (Watzlawick, 1972)	15
2.2.2.1 l'impossibilité de ne pas communiquer	15
2.2.2.2 Niveau de la communication contenu et relation	16
2.2.2.3 La ponctuation de la séquence des faits.....	16
2.2.2.4 Communication digitale et communication analogique.....	17
2.2.2.5 Interaction symétrique et interaction complémentaire	17
2.3 La systémique à l'école	18
2.3.1 Sous-systèmes scolaires	18
2.3.2 Penser les problèmes de comportements à l'école.....	20
2.3.2.1 L'encadrement.....	20
2.3.2.2 La première cybernétique.....	22
2.3.2.3 La lutte symétrique	22
2.3.2.4 Complémentarité dysfonctionnelle (« Paradoxe de l'aide »).....	23
2.3.3 L'intervention brève stratégique.....	23
3. Méthode	28
3.1 Questions de recherche.....	28
3.2 Echantillon.....	28
3.3 Récolte de données : procédure en 4 étapes.....	29
3.3.1 Enquête préliminaire auprès des enseignants (1 ^{er} entretien)	29
3.3.2 Prescription de tâches.....	30
3.3.2.1 Supervision par les thérapeutes.....	30
3.3.2.2 Proposition d'intervention (2 ^e entretien)	30

3.3.3 Evaluation des effets (3 ^e entretien).....	31
3.4 Ancrage théorico-pratique : la recherche-action	31
3.5 Ethique de la recherche.....	32
4. Résultats.....	33
4.1 Situations problématiques (1^{er} entretien).....	33
4.1.1 CAS 1 – Olivier, 8 ans	33
Séquences.....	36
Schéma interactionnel	37
4.1.2 CAS 2 – Achille, 7 ans	38
Séquences.....	40
Schéma interactionnel	41
4.1.3 CAS 3 – Nathan, 15 ans.....	42
Séquences.....	44
Schéma interactionnel	45
4.2 Prescription de tâches.....	46
4.2.1 Supervision par Chagrin Scolaire	46
4.2.2 Interventions proposées aux enseignantes	47
4.2.2.1 Olivier, 8 ans.....	47
4.2.2.2 Achille, 7 ans.....	50
4.2.2.3 Nathan, 15 ans.....	52
4.3 Évaluation des effets (3^e entretien)	56
4.3.1 Résumé des cas.....	56
4.3.2 Synthèse des échelles d'évaluation.....	62
4.3.3 Analyse thématique de contenu.....	63
5. Discussion.....	65
5.1 Analyse des situations (1^{er} entretien)	65
5.1.1 Impuissance : le savon qui glisse entre les mains	65
5.1.2 « Le problème, c'est la solution ».....	66
5.1.3 Les risques du « copier-coller ».....	67
5.2 Prescription de tâche (supervision et 2^e entretien).....	68
5.2.1 De la nécessité d'un encadrement pour sortir la tête de l'eau.....	68
5.2.2 Pour un virage bien réussi.....	69
5.3 Évaluation des effets (3^e entretien)	72
5.3.1 L'intervention est-elle efficace ?	72
5.3.2 Quels sont les éléments qui ont favorisé l'intervention ?	74
5.3.3 Quels facteurs auraient pu empêcher l'intervention ?	77

5.4 Réflexivité	81
5.5 Limites de ce travail	82
6. Conclusion.....	83
7. Annexes.....	89

RESUME

Cette étude s'intéresse à la prise en charge d'enfants présentant des problèmes de comportement en milieu scolaire. Considérant le *système-classe* dans son ensemble et dans une logique interactionnelle, les objectifs du présent travail étaient de tester l'efficacité de l'Intervention Systémique Brève dans la prise en charge des problèmes de comportements en milieu scolaire. Une intervention auprès de trois enseignantes, rencontrant des difficultés avec des élèves de 7, 8 et 15 ans, a été proposée. Une analyse thématique de contenu a permis de répondre à la question de recherche portant sur l'efficacité de l'intervention, et de la mise en évidence d'éléments qui l'ont à la fois favorisée, voire qui auraient pu la freiner. Il en ressort que les interventions ont été jugées efficaces sur le plan quantitatif comme qualitatif : toutes ont vécu une expérience émotionnellement corrective leur permettant de sortir de l'impuissance, apaiser la souffrance produite par ces situations et se sentir plus compétentes face à des comportements qualifiés de problématiques.

Mots-clés Ecole, Enseignant, Problème de Comportement, Recherche-action, Thérapie Brève

1. INTRODUCTION

L'école, en tant que système, est une institution publique dont les objectifs vis-à-vis des élèves sont à la fois le développement des apprentissages ainsi que la préparation à la vie sociale (Curonici, Joliat & McCulloch, 2006). Il s'agit déjà ici d'une conception qui va influencer les représentations communes des différents acteurs scolaires, dont nous faisons partie. Dans ce contexte, les enjeux et la complexité du rôle de l'enseignant est de tenir compte à la fois de la visée institutionnelle de l'école et de la particularité de chacun des élèves.

Actuellement, lorsqu'un enseignant rencontre des difficultés avec un élève, la réponse apportée par le système scolaire est de se centrer sur l'individu (*il faut « soigner » l'enfant*) ou sur le système familial (*il faut aider l'enfant et sa famille*) (Curonici & McCulloch, 2004). Bien que ces prises en charge apportent un éclairage à ne pas déconsidérer, ces différentes réponses ne produisent pas toujours des améliorations en milieu scolaire. A travers notre travail, nous souhaitons questionner ces approches qui se focalisent sur l'individu et/ou sa famille (*logique linéaire*) afin de considérer le *système-classe* dans une approche contextuelle (*logique interactionnelle*) et examiner les raisons pour lesquelles un comportement n'apparaît que dans un certain contexte. Ainsi, aussi difficile que de se voir soi-même sans l'aide d'un miroir, l'individu éprouve des difficultés à s'inscrire comme participant actif dans les processus interactionnels dictés par sa propre construction de la réalité qui n'a de « valeur absolu que pour lui même » (Wittezaele & Garcia, 2007, p. 14). Chabert (2017) résume en ces termes ce à quoi l'approche de Palo Alto nous rend sensible : « (...) pour celui qui les manifeste, tous ces comportements sont logiques, dans son système, que ce système soit environnemental (culturel, familial, professionnel) ou personnel, c'est-à-dire quand l'individu réagit en vertu de sa propre vision du monde » (p. 152). Ainsi, dans le contexte d'une intervention stratégique en milieu scolaire, il semble important de dégager le concept de vrai pour réfléchir en termes de vraisemblable (Watzlawick, Nardone, & Aubert, 2000); la construction du

monde venant agir dans la persistance du problème à résoudre. Aussi, s'agit-il d'articuler un problème, non plus comme appartenant à l'enfant ou au groupe, mais d'un problème « qu'a l'enseignant en interaction avec l'enfant ou le groupe » (Curonici, Joliat & McCulloch, 2006, p. 51).

Le modèle de consultation systémique suppose de travailler avec l'enseignant en amont ou en complément d'une prise en charge de l'enfant et/ou sa famille par un intervenant-spécialiste tel le psychologue. Curonici et McCulloch (2007) ont qualifié « d'hygiène mentale » cette pratique selon laquelle un travail d'encadrement des enseignants et, à long terme le renforcement de leurs compétences, pourrait résoudre préalablement certaines difficultés qui occurred en milieu scolaire. Ces consultations offrent l'avantage de pouvoir bénéficier de la richesse des échanges entre enseignant-élève dans la résolution des problèmes. De même, les difficultés apparaissant dans un certain contexte, cette pratique de terrain permet de collaborer avec les enseignants en ouvrant leur regard à une vision plus circulaire du système classe, tenant compte des multiples interactions qui s'y déroulent. Cet espace d'échange et de parole entre l'enseignant et le psychologue, appelé espace « transdisciplinaire » permet de tirer avantage des compétences spécifiques de chacun dans la perspective de tendre à un objectif commun (C. Curonici & McCulloch, 2007).

Ainsi, pour ce projet, nous avons souhaité travailler en collaboration avec des enseignants afin de penser, appliquer et observer les différentes interventions qui peuvent être mises en place en contexte scolaire auprès d'enfants présentant des problèmes de comportements, tels que les troubles oppositionnels ou l'hyperactivité. Notre envie pour ce projet était de travailler de concert avec les enseignants afin de tout d'abord échanger sur les difficultés quotidiennes rencontrées et vécues comme problématiques. L'idée était d'ensemble réfléchir à ces représentations communes qui peuvent parfois entacher la manière d'agir et de réagir face une situation d'apparence sans issue. Ce travail de construction commune a pour objet la description du problème et des solutions infructueuses, ainsi que le repérage des ressources

de chacun et du changement souhaité. A travers notre collaboration, nous avons travaillé ensemble à une redéfinition du problème en apportant un regard extérieur permettant d'objectiver la situation. Toutefois, nous tenons à préciser que nous ne proposons pas de solution miracle mais davantage une manière de réfléchir et d'analyser des situations dans une perspective contextuelle, dans l'espoir que ça vous permette, à l'avenir, d'utiliser ces mêmes outils de compréhension systémique lors de situations difficiles.

Au vu de ce qui précède, les objectifs du présent travail sont de tester l'efficacité de l'intervention systémique brève dans la prise en charge des problèmes de comportements en milieu scolaire, et faire émerger les thématiques pertinentes qui surviennent lors de chaque entretien réalisé auprès des enseignantes et qui ont fractionné notre travail. L'analyse de ces thèmes permettra de dégager les éléments qui ont soit favorisé, soit empêché, le bon déroulement de l'intervention.

Pour ce faire, après avoir défini dans un premier temps ce que la littérature entend par « troubles du comportement » dans une approche descriptive puis interactionnelle, nous nous intéresserons plus spécifiquement à l'approche stratégique en tant que cadre de référence de ce travail. Les principales notions associées à la Thérapie Brève seront ainsi développées, permettant d'aborder brièvement les concepts fondamentaux rattachés à cette approche et d'établir le langage commun relatif à ce travail. Au terme de cette première partie, les spécificités liées à la systémique à l'école seront ensuite exposées. Puis la méthodologie, développant la manière dont cette intervention a été conduite, sera décrite avant d'exposer, sous forme de vignettes présentant différentes situations, les résultats obtenus tout au long de notre recherche. Pour terminer, les grands thèmes relatifs à l'intervention seront dégagés et analysés, sur un plan pratique, permettant de faire émerger les conditions de réussite, voire les limites, des interventions que nous avons co-construites avec les enseignantes.

2. REVUE DE LITTÉRATURE / CADRE THEORIQUE

2.1 DEFINITIONS DU « TROUBLES DU COMPORTEMENT »

Selon Curonici, Joliat et McCulloch (2006), le trouble du comportement à l'école peut se définir comme « toute manifestation comportementale qui dérange la bonne marche de la classe et/ou l'évolution scolaire de l'élève » (p.151). Afin de mieux borner la problématique des troubles du comportement au sein du contexte scolaire dans une perspective définitoire, il nous semble nécessaire d'exposer une logique de ses difficultés selon une approche biomédicale et descriptive (DSM CIM) ainsi que dans une dimension interactionnelle.

2.1.1 DEFINITION ATHEORIQUES DES TROUBLES DU COMPORTEMENT

La nosographie psychiatrique se centre avant tout sur l'individu en décrivant finement les symptômes afin de dresser un tableau psychopathologique singulier. Aussi, les troubles du comportement en milieu scolaire sont essentiellement compris, selon cette appréhension descriptiviste, comme l'expression de symptômes s'inscrivant dans une pathologie individuelle dont certaines difficultés familiales ou sociales peuvent venir aggraver la pathologie. Selon cette optique, il s'agira ainsi de soigner le trouble (Curonici, Joliat et McCulloch, 2006).

Le vocable « trouble du comportements » dans le contexte scolaire n'existe pas dans les entités dégagées par l'approche biomédicale. En effet, le DSM-IV-TR (APA, 2000) distingue *les troubles oppositionnels avec provocation* des *troubles des conduites* comme constituant des comportements perturbateurs. Le trouble oppositionnel avec provocation se caractérise par un ensemble de comportements de provocations et d'hostilité envers les adultes responsables ainsi que les enfants et camarades de classe (Dumas, 2013). Le trouble des conduites recouvre l'ensemble des comportements qui se manifeste dans les troubles oppositionnels en y ajoutant la transgression sévère des normes sociales ainsi qu'une violence envers autrui (Dumas, 2013).

Le DSM-IV-TR (APA, 2000) souligne également les risques associés de développer des troubles comorbides, tels que des troubles de l'humeur, des difficultés scolaires, de la délinquance et l'utilisation abusive de drogues (Dumas, 2013).

Le trouble du comportement tel qu'il est défini dans le DSM 5 (APA, 2013) appartient au nouveau champ des troubles des conduites et des impulsions. Les différences significatives du DSM 5 en rapport au DSM-IV-TR concernent une centration prééminente sur l'agressivité et l'impulsivité pour décrire l'expression des symptômes ainsi que les processus d'évolution au cours de la vie de l'individu (APA, 2013).

Dans une approche similaire, les troubles des conduites sont définis par la CIM-10 comme « un ensemble de conduites dyssociales, agressives ou provocatrices, répétitives et persistantes, dans lesquelles sont bafouées les règles sociales correspondant à l'âge de l'enfant. Ces troubles dépassent ainsi largement le cadre des « mauvaises blagues » ou « mauvais tours » des enfants et les attitudes habituelles de rébellion de l'adolescent. Ils impliquent par ailleurs la notion d'un mode de fonctionnement persistant (pendant au moins six mois) » (OMS, 2007, p. 406).

La description du DSM et de la CIM au sujet des « troubles du comportement » met l'accent sur le caractère individualisant et pathologisant des difficultés que peuvent présenter certains enfants en contexte scolaire. Aussi, ces classifications psychiatriques tentent de répondre à la question du pourquoi et d'en nommer la cause. Dans ce présent travail, nous décidons de nous dégager de cette appréhension individuelle du trouble, considérée comme appartenant à l'enfant, afin d'y promouvoir une lecture interactionnelle des difficultés, au travers de laquelle l'enfant est pris dans les rets d'une communication dysfonctionnelle avec un système (eg : le milieu scolaire).

2.1.2 DEFINITION DES TROUBLES DU COMPORTEMENT SELON UN MODELE SYSTEMIQUE STRATEGIQUE

En s'inscrivant dans le modèle systémique et stratégique, nous effectuons un virage à 180° par rapport aux conceptions désignant l'individu comme assujéti à son trouble. Wittezaele et Nardone (2016) conçoivent une logique des troubles mentaux qui se déprend des canons psychiatriques, dont l'attribution d'une pathologie est perçue comme « inutile », « inefficace » ainsi que « trompeuse » et « contre-productive » (p.97). Ces auteurs caractérisent leur méthode thérapeutique comme non-normative, à savoir une garanti d'un respect de la diversité et de la singularité des patients. Leur postulat est de partir de la construction de la réalité du patient, de sa souffrance afin de l'engager dans un processus d'évolution d'une réalité moins figée. Cette approche thérapeutique se veut également non pathologisante, où l'étiquetage diagnostique est démystifié, au profit d'une focalisation sur les processus dysfonctionnels générant de la souffrance et dont le but vise à donner les moyens au patient de les corriger. Cet accent porté sur la mobilisation des ressources du patient permet de dissoudre l'intérêt du diagnostic par exclusivement la résolution du problème. Aussi Wittezaele et Nardone (2016) insistent sur la dimension responsabilisante de l'approche systémique et stratégique qui implique tous les acteurs au sein de leurs interactions qui génèrent des problèmes. L'implication mutuelle de chacun évite la stigmatisation sur un seul individu ; le « patient désigné ». Cette méthode thérapeutique est également non-invasive puisqu'elle se limite aux objectifs définis par les patients. Ces auteurs soulignent que cette méthode est pragmatique et expérientielle dans le sens où la mise en place d'une stratégie concrète conduit à la résolution du problème. Cette méthode prend à revers la conception que seule la prise de conscience amène le changement. Au contraire, la mise en œuvre de nouvelles régulations instaure une souplesse adaptative, qui se manifeste par une réorganisation relationnelle, émotionnelle et cognitive. Enfin, Wittezaele et Nardone (2016) pointent la dimension paradoxale du respect de la singularité tout en

proposant une méthode générale. Cette méthode thérapeutique, à laquelle nous souscrivons, doit répondre à l'accueil de la singularité dans toute sa diversité tout en s'inscrivant dans une démarche systémique qui fait appel à une certaine généralisation.

Ce bref aperçu de l'approche systémique et stratégique permet de faire un pas de côté concernant la problématique des troubles du comportement en milieu scolaire. En effet, cette approche ouverte, débarrassée d'a priori diagnostique, conduit à se centrer sur l'intervention comme organisateur de changements ; « le changement précédant la prise de conscience » (Wittezaele & Nardone, 2016, p. 102). Aussi, après avoir dégagé la perspective biomédicale ainsi que notre ancrage théorique et de son implication dans les troubles du comportement à l'école, nous désirons éclaircir les principes fondateurs de l'approche systémique et stratégique.

2.2 L'APPROCHE STRATEGIQUE (OU THERAPIE BREVE)

L'approche systémique-constructiviste a émergé dans les années 1940 de divers champs scientifiques. Son personnage central, Gregory Bateson (1904-1980), fait partie d'un groupe de chercheurs communément regroupé sous le nom d'Ecole de Palo Alto. En effet, dans la continuité de Bateson, Don D. Jackson (1920-1968) psychiatre et thérapeute familial réputé, a créé et dirigé son propre institut de recherche nommé le *Mental Research Institute* (MRI) en 1959. D'autres figures importantes telles Jay Haley et Paul Watzlawick, se joindront à lui dans les années 1960. Ces derniers ont mené diverses recherches dont les domaines d'intérêt étaient marqués par la communication interpersonnelle, les processus de changements en thérapie, la famille ou encore la thérapie brève. En matière de communication, leur pensée se fonde sur plusieurs principes : « le primat de la relation sur l'individualité ; le fait que tout comportement humain a une valeur communicative et que tous les phénomènes humains peuvent être perçus comme un vaste système de communication qui s'impliquent mutuellement (...). » (Picard & Marc, 2015, p.4). Ce modèle s'oppose aux théories de la

causalité linéaire développées par Descartes dont les limites dans l'explication de certains phénomènes complexes avaient été atteintes (Elia, 2017).

Dans ce sous-chapitre, les principales théories à l'origine de cette approche seront brièvement exposées. Nous nous intéresserons ensuite à la systémique comme manière d'envisager l'expérience, de déplacer le focus de l'enfant aux interactions qui l'entourent. Il ne s'agit pas de nier les caractéristiques individuelles, mais de les percevoir dans un réseau de relations, l'enfant faisant partie de plusieurs sous-systèmes (ch. 3).

2.2.1 THEORIE GENERALE DES SYSTEMES

La communication s'intéresse à la manière dont les systèmes interagissent entre eux, ce qui nécessite de définir ce qu'est un système. Selon Picard et Marc (2015), il s'agit d'un « ensemble d'éléments en interaction tels qu'une modification quelconque de l'un d'eux entraîne une modification de tous les autres » (p. 59). La plupart des systèmes sont qualifiés d'ouverts car ils agissent sur leur environnement et réciproquement. Aussi, un système ouvert baigne dans un environnement donné et entretient avec celui-ci des échanges. Il est en interaction permanente avec le milieu et échange avec lui matière, énergie et informations (Elia, 2017). Dans ce contexte, la communication répond à trois principes : totalité, rétroaction et équi-finalité (Picard & Marc, 2015).

2.2.1.1 Principe de totalité

Ce principe postule qu'un système n'est pas réductible à l'addition des éléments qui le composent. Il constitue un ensemble cohérent qui fait que le tout est plus que la somme de ses parties (Picard & Marc, 2015). Aussi, du système va émaner une qualité émergente qui résulte de l'interaction des éléments composant le dit système. Cela signifie qu'ils sont interdépendants et que ce qui affecte un élément va affecter tout le système. Sur le plan méthodologique, cela implique de faire une analyse interactionnelle des processus, d'appréhender le problème dans une compréhension circulaire et

de considérer l'interaction (ex. *élève-enseignant-classe*) comme unité pertinente d'analyse (Elia, 2017).

2.2.1.2 Principe de rétroaction (ou Cybernétique)

La cybernétique, ou théorie de la Communication, tente de rendre compte de la manière dont un objet entre en communication avec son environnement. Cette théorie s'intéresse à comment les relations se régulent (principe de rétroaction) et se maintiennent en place (homéostasie). Le **principe de rétroaction** analyse les éléments d'un système sous l'angle de la circularité, s'éloignant d'une représentation linéaire et causale. Picard et Marc (2015) citent l'exemple d'un enseignant qui fait pression sur un élève qui ne travaille pas, l'enseignant insiste et l'élève s'entête à ne pas travailler. Ainsi, par son comportement, chacun renforce la réponse de l'autre. L'effet qu'un comportement produit sur l'autre est un feedback, une rétroaction, une information que l'on transmet à l'autre et à laquelle il va répondre. Ces comportements qui se répètent dans l'interaction sont également appelés **redondances interactionnelles**. Ces rétroactions peuvent être :

- **Positives.** L'interaction amplifie le phénomène initial, dans une sorte d'« effet boule de neige » (p. 60) qui conduit à une exacerbation du problème, au moins dans un premier temps, puis éventuellement au changement (ex. le phénomène s'accroît entre l'élève et l'enseignant ce qui amplifie la situation initiale et conduit à terme à un changement en raison de la souffrance que la situation génère).
- **Négatives.** Le retour réduit le phénomène initial, c'est un mécanisme de régulation qui tend à « freiner l'emballement d'un processus » et à amener une certaine stabilité, une certaine permanence dans l'interaction. (ex. l'élève s'excuse, ce qui amènera l'enseignant à être plus compréhensif et à l'écouter, ce qui à son tour permettra à l'élève de s'ouvrir).

C'est la réponse qui détermine si le feedback est positif ou négatif, l'idée étant pour le système de passer à un autre équilibre en cas de changement, ou encore de maintenir l'équilibre actuel en cas de permanence. Cette notion

de maintient de l'équilibre est également appelée homéostasie. **L'homéostasie** est « un processus régulateur par lequel un organisme perturbé procède à une série de changements internes pour rétablir son équilibre antérieur » (Picard & Marc, 2015, p. 12). Dans ce contexte, le symptôme est quelque chose d'utile au système car il permet de préserver son équilibre.

2.2.1.3 Principe d'équifinalité

En référence à Picard et Marc (2015), un système s'autorégule et évolue constamment en fonction des interactions qu'il noue avec son environnement ; il n'est donc pas déterminé par ses conditions initiales. » (p.61). Ainsi, selon ce principe, une même cause peut avoir des effets différents. Il n'est donc pas nécessaire de comprendre ce qui est à l'origine du système, ce qui est important, c'est le comment (*comment il se maintient en place ?*) (Elia, 2017), ce qui a des implications d'ordre méthodologique et clinique importantes. Le principe d'équifinalité tend à expliquer une situation en considérant la manière dont le système existe dans l'ici et maintenant.

2.2.2 THEORIE DE LA COMMUNICATION (WATZLAWICK, 1972)

Watzlawick et ses collègues (1972) ont théorisé un certain nombre de propriétés de communication pour penser les systèmes ouverts, régit selon les principes vus précédemment.

2.2.2.1 l'impossibilité de ne pas communiquer

Selon Watzlawick (1972) « tout comportement a valeur d'un message » (p. 53), c'est-à-dire que dans une interaction, les individus se voient dans l'impossibilité de ne pas communiquer. En ce sens, paroles et silences, la gestion du floor doivent être considérés comme des actes performatifs visant une communication. A ce propos, les individus comprennent, à l'exception des communications pathologiques, les intentions que produit l'interactant à travers les énoncés qui se déroulent dans la chaîne discursive. Cette co-construction n'est pas exempte de malentendus, toutefois, les interactants

font l'effort de corriger, dans l'interaction, les éventuels trous dans la communication, trouvant malgré la polysémie du langage un point d'accrochage de l'intentionnalité du partenaire de la communication.

2.2.2.2 Niveau de la communication contenu et relation

Bateson, cité par Watzlawick (1972), relève que le message ne se réduit pas seulement à la transmission de l'information, mais qu'il engage le partenaire dans une relation. Le message est ainsi articulé selon deux niveaux de communication: le contenu et la relation. Le contenu se déchiffre comme un indice permettant de transmettre de l'information. Au fond, le contenu vise le sens du message à travers le canal verbal (Elia, 2018). Quant à la relation, elle s'entend comme l'effet que le contenu va produire sur les partenaires en les inscrivant dans une dimension relationnelle, passant par le canal infra-verbal et paraverbal (Elia, 2018). La relation conçoit donc comment le contenu doit être compris chez les interlocuteurs ainsi que leur positionnement dans la relation. Elia (2018) insiste, dans une optique systémique et stratégique, que chaque message incite les interlocuteurs à faire quelque chose et qu'il y a une nécessité de comprendre le message implicite.

2.2.2.3 La ponctuation de la séquence des faits

Lors d'une interaction, les acteurs structurent la chaîne communicative en découpant cette dernière en une suite de séquences « stimulus/réponse », entraînant potentiellement des malentendus au sujet de l'initiateur du premier stimulus (Watzlawick, 1972 ; Picard & Marc, 2015). En effet, les désaccords sur la manière de découper la séquence des faits sont sources de conflits parmi les interlocuteurs qui arbitrairement vont justifier leur positionnement dans la relation en réaction à un comportement qu'ils jugent problématique. Ainsi, la ponctuation de la séquence des faits met en avant le regard relatif que porte le protagoniste pour interpréter la chaîne d'événement.

2.2.2.4 Communication digitale et communication analogique

Watzlawick (1972) postule deux modes de communication propre à l'humain, c'est-à-dire la communication digitale et analogique. La communication digitale est définie par l'utilisation des signes d'une langue spécifique, généralement le mot afin de nommer une chose. Cette relation entre le mot et la chose est arbitraire et dépend de la langue utilisée par les interlocuteurs : sa logique ainsi que sa syntaxe lui sont propres. La sémantique d'une langue donnée se rapporte à une convention qui fait sens parmi les êtres parlant d'une certaine communauté qui évolue en fonction du contexte et du temps. Concernant la communication analogique, elle s'inscrit, selon les auteurs susmentionnés, à un niveau plus archaïques de la fonction du langage, à savoir exprimer une intention sans forcément passer par le code d'une langue (communication digitale). Celle-ci s'exprime davantage par le canal paraverbal et infra-verbal (posture, gestuelle, mimique, inflexions de la voix, succession, rythme et intonations des mots). En guise de comparaison, la communication analogique est davantage animée et interprétative, permettant aux interlocuteurs l'expression du vécu personnel. Tandis que la communication digitale est plus précise du fait de même des conventions qu'elle véhicule tout en laissant de côté la dimension émotionnelle (Picard & Marc, 2015).

2.2.2.5 Interaction symétrique et interaction complémentaire

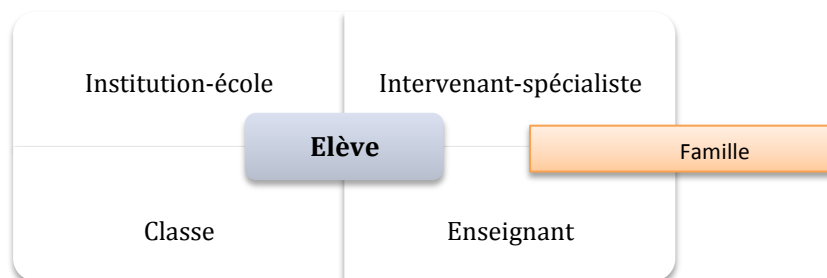
Watzlawick (1972) définit deux modalités d'entrer en interactions avec autrui. Dans l'interaction symétrique, il existe une égalité entre les deux partenaires au sein de laquelle le comportement de l'un provoque le comportement de l'autre à travers des messages dont la signification se construit « en miroir » (Picard & Marc, 2015, p.66). L'interaction symétrique entraîne ainsi un positionnement équivalent entre les partenaires. L'interaction complémentaire suggère une relation interpersonnelle marquant une différence entre les partenaires, à savoir une position haute et basse (Elia, 2018). Dans le contexte scolaire, ces positions dissemblables permettent que l'enseignant garant d'un certain savoir (position haute) puisse

le transmettre à l'élève qui occupe la position basse. Or, nous verrons ultérieurement que les difficultés qui se rencontrent dans une relation problématique entre un enseignant et un élève sont souvent en lien avec une recherche d'une lutte symétrique, où les acteurs scolaires concernés tâchent à leur façon de gagner une position supérieure.

2.3 LA SYSTEMIQUE A L'ECOLE

2.3.1 SOUS-SYSTEMES SCOLAIRES

L'approche systémique en milieu scolaire tente de s'éloigner d'une vision individualisante des difficultés de l'enfant pour les considérer dans un système. Il s'agit alors de s'intéresser plus spécifiquement à ce que comprend le système scolaire qui environne l'enfant (Curonici & McCulloch, 2004), ce dernier ayant une incidence sur l'apparition, le développement, voire la chronicisation de certaines difficultés pouvant apparaître dans ce milieu.



L'école en tant que système est une institution publique à visée économique, sociétale et de rentabilité. Les objectifs de l'école vis-à-vis des élèves sont à la fois le développement de la connaissance et de la personnalité, ainsi que préparer l'enfant à la vie sociale, politique et économique du pays. En tant qu'institution publique, elle poursuit également l'idée de pallier aux inégalités des chances afin de permettre à tous, peu importe le milieu socio-économique, d'accéder aux mêmes opportunités (Curonici, Joliat & McCulloch, 2006). En somme, les élèves sont des citoyens à former, il s'agit déjà ici d'une conception politique qui va influencer les représentations communes : les partenaires de l'école, enseignants et

intervenants, doivent œuvrer dans ce sens et deviennent garants des critères considérant les élèves comme conformes ou non.

En outre, la **fonction de l'enseignant** est résumée en ces termes par Cironici, Joliat et McCulloch (2006) : il « (...) doit être capable de prendre en compte, de manière conjointe, chacun et tous ses élèves avec leurs particularités, de respecter l'école et ses objectifs institutionnels, mais aussi les injonctions de ses supérieurs hiérarchiques, tout en restant cohérent et loyal à ses propres idées sur ce qu'il enseigne et les moyens pour y parvenir » (p. 25). Par cette formulation, l'on comprend les différents enjeux et la complexité du rôle de l'enseignant tenant compte à la fois de la visée institutionnelle de l'école et du rythme de chacun de ses élèves.

La classe est un réseau d'interdépendance où tous les acteurs s'influencent réciproquement. L'élève est confronté à ses pairs et, de surcroît, à de nouvelles manières de voir le monde et de penser (Cironici, Joliat et McCulloch, 2006). Cela nécessite de toujours considérer les interactions : *enseignant – élève en difficultés – classe* pour comprendre les échanges qui y circulent.

La famille n'appartient pas entièrement au système scolaire, elle a toutefois un rôle capital dans la manière dont la transmission du savoir et l'intégration en milieu scolaire va se dérouler. En effet, elle représente la première sphère d'apprentissage de l'enfant, le lieu où il expérimente, apprend et développe son autonomie. Au travers des interactions avec sa famille, l'enfant développe son rapport au monde, aux savoirs et aux relations sociales. Ce système, en tant que sphère privée, n'est pas directement influencé par l'école ou l'enseignant mais a, par contre, une influence sur l'intégration et l'adaptation de l'enfant à l'école (Cironici, Joliat & McCulloch, 2006).

L'**intervenant-spécialiste** est une personne extérieure au système-classe, travaillant la plupart du temps dans les services de psychologie scolaire et dont le travail consiste à prendre en charge les demandes relatives à des difficultés apparaissant en contexte scolaire. Ces derniers peuvent être des

psychologues, psychiatres, logopédistes, assistants sociaux ou encore des psychomotriciens ; ils interviennent en fonction de leur domaine de spécialisation dans une visée thérapeutique et se positionnent dans une logique de soin. Le rôle de l'intervenant-spécialiste est donc d'identifier les dysfonctionnements et de traiter l'enfant de sorte qu'il puisse maintenir le bon déroulement de son parcours scolaire. Dans cette perspective, Cironici, Joliat et McCulloch (2006) préconisent une intervention qui prennent en considération le contexte-classe et les interactions qui y sont présentes afin d'améliorer la situation dans une logique circulaire.

2.3.2 PENSER LES PROBLEMES DE COMPORTEMENTS A L'ECOLE

Cironici et McCulloch (2004) fondent leur pensée sur quatre principes fondamentaux dans la collaboration avec les enseignants : l'encadrement, la première cybernétique, la lutte symétrique et le paradoxe de l'aide.

2.3.2.1 L'encadrement

« La fonction de l'encadrement est de favoriser le développement et l'autonomie du système encadré. Le système encadrant occupe une position hiérarchique supérieure par rapport au système encadré. Il se caractérise par une plus grande constance dans le temps et par une capacité d'ajustement au système encadré. » (Cironici & McCulloch, 1994, cité par Cironici & McCulloch, 2004, p.56). Ainsi, la fonction de l'encadrement est de permettre au système de s'autonomiser, qu'il s'agisse des élèves encadrés par l'enseignant (A) ou de l'enseignant encadré par un intervenant (B).



Dans le cas de l'encadrement des élèves par l'enseignant **(A)**, Cironici et McCulloch (2004) postulent qu'une récurrence dans les cas de difficultés rencontrées en milieu scolaire est que l'enseignant a perdu sa fonction encadrante par rapport à un élève ou l'ensemble d'une classe. Aussi, favoriser l'autonomie des élèves nécessite, de la part de l'enseignant, de se positionner correctement sur le continuum qui comprend deux pôles : la **constance** (rigidité) et l'**adaptation** (laxisme).

L'**adaptation** consiste à être dans une position d'écoute et d'empathie ; l'enseignant respecte le rythme et les idées de son élève en s'ajustant à ce dernier. Lorsque l'enseignant est dans une trop grande écoute et un trop grand ajustement, il y a un risque de laxisme qui aurait pour conséquence de figer le changement. En effet, une suradaptation de la part de l'enseignant aurait tendance à créer et maintenir des relations codépendantes, redondantes et infructueuses entre les acteurs, et irait donc à l'encontre de l'autonomisation de l'élève.

De l'autre côté du continuum se trouve la **constance** qui se caractérise à la fois par l'écoute, mais également par une mise en mouvement qui tend à aller vers le changement en cherchant à modifier son regard sur une situation. Une trop grande rigidité ne reconnaît pas l'élève dans sa singularité ; de même, cela ne respecte ni son rythme, ni ses besoins.



L'encadrement de l'enseignant (**B**) est une mesure complémentaire au modèle de la délégation qui consiste en la prise en charge d'un enfant confronté à des difficultés par le spécialiste (psychologue, logopédiste ou autre thérapeute). Cet encadrement relève d'un travail entre un intervenant et un enseignant demandeur ou ouvert à l'aide d'un tiers. Par cette collaboration, Curonici et McCulloch (2004) proposent de comprendre et trouver des solutions aux situations scolaires difficiles, qu'il s'agisse d'un élève ou de l'ensemble d'une classe. Pour ce faire, l'intervenant se réfère au récit fait par l'enseignant. « (...) l'intervenant a la responsabilité d'être garant du processus de réflexion, c'est-à-dire que la réflexion avance, que l'enseignant trouve des réponses à ses questions » (p. 16). L'intervenant se trouve alors dans une position haute qui se veut complémentaire et dont la fonction est de maintenir le cadre. Il ne s'agit nullement d'une position de supériorité. Maintenir le cadre, c'est travailler ensemble à une redéfinition du problème, ce qui passe par une compréhension systémique des différents enjeux

constituant la situation. Ce travail de co-construction fait l'objet d'une méthodologie qui lui est propre et qui a pour objet la description de la situation problématique, le repérage des ressources de chacun et du changement souhaité.

2.3.2.2 La première cybernétique

Ce point, déjà évoqué précédemment, fait également partie des quatre piliers décrits par Cironici et McCulloch (2004). En référence à Watzlawick (1972), les auteurs observent que les difficultés en milieu scolaire se caractérisent toujours par des interactions infructueuses. Que la nature de la difficulté soit liée à une lutte symétrique (2.3.2.3) ou une complémentarité dysfonctionnelle (2.3.2.4), ils observent que le processus interactionnel consiste à faire « toujours plus de la même chose ». Ainsi, un même type de solution est appliqué en espérant produire un changement, et si les réponses attendues ne sont pas obtenues, l'interaction va aller toujours plus loin avec les mêmes solutions. Et comme le souligne Picard et Marc (2015), « La solution devient alors une partie du problème, ce qui justifie l'adage : *le problème, c'est la solution* » (pp. 78-79).

2.3.2.3 La lutte symétrique

Ce point reprend le second axiome de la communication de Watzlawick (1972) selon lequel « Tout échange de communication est soit symétrique soit complémentaire selon qu'il se fonde sur l'égalité ou la différence » (p. 68). Chabert (2017) caractérise la relation symétrique par des positions similaires et un échange « en escalade » (p. 48) entre les partenaires. Dès lors, dans une situation où un élève présente des troubles du comportement, la relation entre l'enseignant et l'élève n'est plus complémentaire, elle devient symétrique. L'élève agit tandis que l'enseignant réagit, s'adapte et se module. A nouveau, l'enseignant sort de sa fonction encadrante en réagissant sans se remettre en question (Cironici & McCulloch, 2004). Dans une escalade symétrique, « Chacun veut être l'égal de l'autre, et les partenaire ne communiquent plus que pour surenchérir dans leur rivalité (...). » (Picard &

Marc, 2015, p. 73). Ainsi, cette dernière est égalitaire et ne favorise pas un échange de communication complémentaire.

La relation est dite complémentaire lorsque les personnes qui interagissent ne se situent pas sur un plan symétrique : les individus sont respectivement dans une position « basse », par exemple l'élève-apprenant, ou « haute », le professeur. Dans l'exemple d'une relation pédagogique, c'est le cadre institutionnel et les rôles que chacun occupe dans un groupe classe qui définit la nature de ces positions. Elles sont complémentaires car il existe une différence entre les partenaires.

2.3.2.4 Complémentarité dysfonctionnelle (« Paradoxe de l'aide »)

Lorsque l'interaction complémentaire se rigidifie, qu'on est dans une trop grande complémentarité, elle est dite dysfonctionnelle. Dans un contexte scolaire, il pourrait par exemple s'agir pour un enseignant de se suradapter en aidant l'enfant dans ses difficultés, voire en se substituant à ce dernier. Cette dynamique interactionnelle aura pour conséquences de déresponsabiliser l'élève et de sortir l'enseignant de sa fonction encadrante. Le paradoxe consiste dans le fait qu'en apportant l'aide dont on imagine que l'enfant a besoin, son autonomie n'est pas favorisée.



2.3.3 L'INTERVENTION BREVE STRATEGIQUE

La perspective stratégique prend appui sur des concepts clés de la Thérapie Brève dont les notions utiles à notre travail seront exposées ci-après. Nous nous basons ainsi sur la grille stratégique, développée au fil des travaux de Watzlawick et des thérapeutes de l'École de Palo Alto (Watzlawick & Nardone, 2000), courant qui a évolué sous l'impulsion de ses différents successeurs pratiquant cette approche en Europe. Afin d'être le plus concis et clairs possibles, nous nous baserons, pour décrire les points principaux de

cette grille d'analyse, sur les ouvrages de Chabert (2017), Piquet (2018) et sur le cours de Elia (2018).

1. Qui souffre ? Quel est le problème, en quoi et pour qui ? Avec qui allons nous travailler ?

L'apport princeps de l'Ecole de Palo Alto est qu'il est d'usage de travailler avec la personne qui souffre de la situation puisqu'elle s'inscrit dans une démarche de mise en place d'éléments permettant de faire évoluer une situation difficile (Piquet, 2018). En thérapie brève, nous désignons comme « client » l'individu qui souffre le plus et qui est prêt à réaliser des tâches thérapeutiques dans le but de résoudre son problème. Chabert (2017) insiste très finement sur le sens de « client » qui est considéré « au centre d'échanges » (p.90). Au contraire d'autres approches qui conçoivent l'individu en souffrance comme un « patient », à savoir une personne subissant passivement une action, les tenants de l'Ecole de Palo Alto insistent sur le fait de s'engager avec la personne la plus en souffrance du système : « le client du changement » (Chabert, 2017, p.92). Elia (2018) identifie quatre critères pour choisir un « levier de changement » : celui ou celle qui souffre de la situation ; qui demande de l'aide ; qui a essayé différentes tentatives de régulation ; qui a encore envie de se mobiliser.

2. Qu'est-ce qui fera dire concrètement à la personne qui veut un changement que le problème est résolu ?

Afin d'évaluer l'efficacité d'une intervention, il est nécessaire au préalable de poser des objectifs à la fois mesurables et atteignables prévenant ainsi l'illusion d'attentes trop exigeantes. Se fixer des objectifs inaccessibles peut venir entraver la mobilisation de l'individu, sur un plan relationnel, dans ses tentatives de résolution de problèmes (Piquet, 2018).

3. Quelle est la vision du monde de la personne qui souffre ?

L'approche constructiviste de Palo Alto postule qu'il n'existe de réalité que dans l'œil du particulier ; réalité à partir de laquelle l'individu construit sa vision du monde lui permettant d'interpréter les expériences phénoménales

(Chabert, 2017 ; Piquet 2018). Aussi, les comportements se comprennent à l'aune de la construction du monde de l'individu. Il va s'agir pour le psychothérapeute d'aller dans le sens de la vision du monde du client afin de l'aider à comprendre les raisons qui le poussent à faire toujours plus de la même chose (Chabert, 2017). Ainsi, travailler avec la vision du monde du client permet d'éviter la perte d'alliance ainsi que de faire échouer la résolution de problème (Piquet, 2018). La vision du monde venant voiler l'écart inhérent qui existe entre les acteurs d'un système, il s'agit pour le thérapeute d'amener le client à assouplir sa vision du monde dans le but qu'il puisse atteindre ses objectifs (Chabert, 2017).

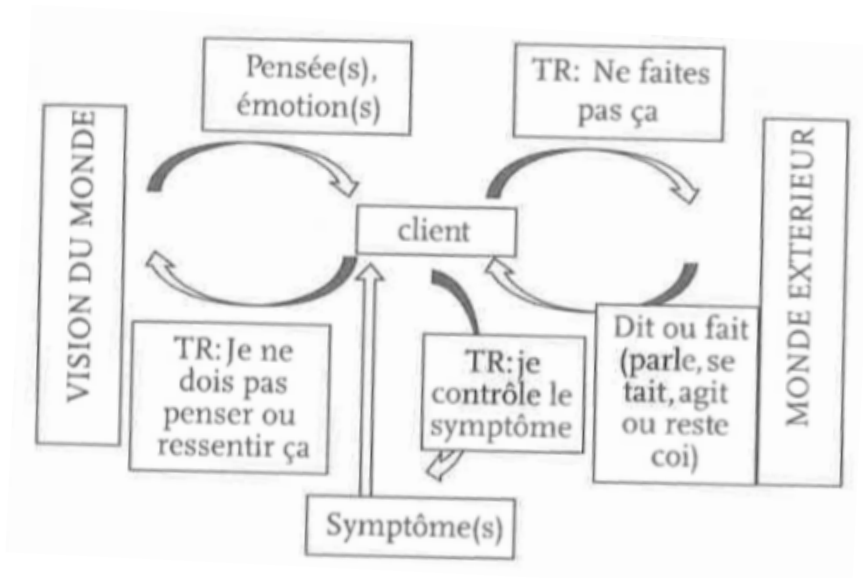
4. Quelles sont les émotions dont il faut tenir compte ?

Bien que l'individu en souffrance désire la résolution de son problème, nous comprenons aisément qu'un travail thérapeutique vient mobiliser une palette d'émotions, parfois contradictoires. En effet une mauvaise gestion émotionnelle ne peut qu'alimenter le problème. Voilà pourquoi, Piquet (2018) souligne l'intérêt soit d'accueillir les émotions « pour qu'elles diminuent en intensité soit de s'en saisir pour modifier les perceptions. » (p.199).

5. Quelles sont les tentatives de régulation (TR) ? Et quel en est le thème ?

Dans la perspective brève systémique et stratégique, la notion de tentatives de régulation (TR) est la pierre angulaire de cette approche. Elia (2018) définit les tentatives de régulation (TR) comme « tous les comportements en apparence logiques et de bon sens qu'un individu met en place et continue à appliquer dans le temps pour résoudre le problème et qui ne fonctionnent pas, voire qui sont contre-productifs. Le problème se conçoit comme une difficulté pour laquelle des tentatives de régulation ont été mises en places, mais qui s'avèrent inefficaces. Le risque étant que ces tentatives aggravent la difficulté au point qu'elle en devienne un problème. (Chabert, 2017). Au fond, cette perspective propose de s'interroger sur ce que les gens ont essayé de faire et qui paradoxalement maintient le problème. Après avoir listé finement des séquences au sein desquelles des TR ont été mise en place

par le client, il s'agira d'en dégager le thème central et de construire également un schéma interactionnel. A titre d'illustration, nous présentons ce type de schéma d'après Chabert (2017, p. 97), dont nous nous sommes inspirés pour ce travail et qui seront exposées ci-après.



6. Quel serait le grand thème à 180° du thème des tentatives de régulation

Piquet (2018) nous met en garde que les grands mouvements à 180° doivent être « sur-mesure » (p.204) et ainsi éviter des solutions clés en main emploi qui ne prendraient pas en compte la singularité de la situation. Elia (2018) insiste également sur le fait que les virages à 180° doivent à la fois porter sur le contenu ainsi que sur la relation, prévenant ainsi des changements qui cherchent le contrôle du destinataire. Aussi, les interventions qui découlent du thème à 180° doivent viser des situations concrètes.

7. Quel recadrage et quelle tâche ?

L'École de Palo Alto propose deux types d'interventions thérapeutiques en ce qui concerne la résolution de problèmes (Elia, 2018). Le *recadrage* vise à promouvoir un changement conceptuel ou émotionnel à travers l'expérimentation in situ par le client. Si on change la perception de la réalité, on change la manière de se comporter et alors un nouvel effet de signification

se produit, lequel permet de coller davantage aux faits de la situation qui pose problème. La *prescription de tâche* consiste à mobiliser le client, qui par la mise en œuvre d'une action dans son quotidien propre à sa problématique, lui fait vivre une expérience émotionnellement corrective (Elia, 2018). Nous avons vu que les tentatives de régulation sont sujettes à aggraver le problème, il va s'agir donc de prescrire une tâche visant à couper court au dit problème : souvent « la solution c'est de faire l'inverse » (Elia, 2018).

Après avoir décrit les détails de la grille de l'intervention brève et stratégique, nous choisissons d'éclairer le lecteur sur la notion de changement telle qu'elle est saisie dans cette approche. Peu importe le changement qui s'opère par une personne au sein d'un système, il produira des modifications relationnelles dans le système lui-même, ce qui entraîne des résistances au changement (Chabert, 2017). En effet, malgré l'exécution d'actions distinctes qui supposerait un changement positif, elle peut déclencher des mécanismes autorégulateurs qui rétablissent l'équilibre antérieure : « Plus ça change plus c'est la même chose. » (Wittezaele & Garcia, 2006, p.268). Cela signifie que l'autorégulation n'est pas synonyme d'un système hors crise, mais qu'il exprime une position d'équilibre (homéostasie) (Chabert, 2017) : c'est le changement de type 1. Afin de rompre avec un équilibre dysfonctionnel, il est nécessaire de rendre inopérant les mécanismes autorégulateurs afin d'instaurer une modification d'une règle relationnelle : c'est le changement de type 2 (Wittezaele & Garcia, 2006). Nous illustrons par un tableau récapitulatif d'après Elia (2018) les notions de changement de type 1 et 2.

Changement de type 1	Changement de type 2
- Maintenir l'équilibre en place - Processus adaptatifs (parfois porteurs d'améliorations)	- Modifier l'équilibre établi dans l'organisation - Processus de transformation

3. METHODE

3.1 QUESTIONS DE RECHERCHE

Les différentes questions de recherche autour desquelles s'articule ce travail sont les suivantes :

- Quelle est l'efficacité de l'intervention systémique brève dans la prise en charge des problèmes de comportements en milieu scolaire ?
- Quelles redondances surviennent dans l'analyse des différentes situations et qui permettrait de dégager les éléments qui ont soit favorisé, soit empêché, le bon déroulement de l'efficacité de l'intervention ?

Nous faisons l'hypothèse que les situations problématiques sont le résultat d'une vision du monde qui se focalise davantage sur l'individu et/ou sa famille, et qui tend à déconsidérer le *système-classe*, dans une approche contextuelle comme étant à l'origine de ces difficultés. Au travers de notre intervention, nous désirons appliquer le modèle stratégique qui consiste à co-construire avec les enseignantes afin d'arriver à une redéfinition du problème, ce qui passe par une analyse des boucles interactionnelles infructueuses qui tendent à maintenir l'interaction dans une dynamique dysfonctionnelle. Ces hypothèses nous permettront de répondre à la finalité de ce travail qui est de tester l'approche stratégique dans la prise en charge de problématiques scolaires.

3.2 ECHANTILLON

L'échantillon est composé de trois enseignantes, femmes, âgées entre 25 et 31 ans, qui travaillent à des taux d'activité variés (entre 80% et 100%) dans des établissements scolaires ordinaires de niveau socio-économique moyen. Elles ont été recrutées au travers d'une formation dispensée par Monsieur Alessandro Elia au cours de laquelle nous avons présenté notre projet (Annexe 1) entre septembre et octobre 2018, et ce dans divers établissements du primaire et du secondaire de Suisse Romande. Ainsi, elles ont participé au

cours de base « Laissons les problèmes au vestiaire¹ » dispensé par Monsieur Alessandro Elia et étaient donc formées aux fondements de base de l'approche de Palo Alto. Par ailleurs, deux d'entre elles ont achevé la formation pédagogique (Haute Ecole Pédagogique (HEP) et Sciences de l'Education), tandis que la dernière est en cours de formation pédagogique après un parcours universitaire préalable en Droit. Les enseignantes nous ont ensuite confirmé leur intérêt en nous décrivant par mail la situation problématique (Annexe 3), ainsi qu'en complétant un questionnaire permettant de récolter quelques données (Annexe 4).

Cette étude concerne les enfants dont les comportements sont qualifiés de problématiques par leur enseignante. Le comportement dit « problématique » n'a pas été objectivé mais a fait l'objet, au cours du premier entretien, d'une appréciation subjective de la part de l'enseignante. Les élèves, de sexe masculin, présentent des âges variés (7, 8 et 15 ans) et sont issus de degrés scolaires différents (respectivement 3H, 4H et 11VG²). Tous ont en commun de présenter des problèmes de comportements selon ce que les enseignantes ont reporté.

3.3 RECOLTE DE DONNEES : PROCEDURE EN 4 ETAPES

3.3.1 ENQUETE PRELIMIAIRE AUPRES DES ENSEIGNANTS (1^{ER} ENTRETIEN)

Nous avons rencontré ces enseignantes fin novembre 2018 pour un premier entretien semi-structuré d'une durée d'environ 1h15. Les objectifs étaient de comprendre et d'analyser la situation problématique telle que vécue subjectivement par l'enseignante, selon sa vision du monde. Pour ce faire, la grille stratégique d'Elia (2017, 2018) a été adaptée de sorte que le canevas (Annexe 5) corresponde à notre travail. En outre, la dernière partie

¹ Elia (2018), « Laissons les problèmes au vestiaire », Approche systémique stratégie en milieu scolaire : décodage des problèmes et recherche de solutions à 180°.

² La Voie Générale accueille les élèves qui se destinent principalement aux écoles de culture générale et de commerce, ou de maturité professionnelle, ainsi qu'à la formation professionnelle (apprentissage). Information tirée sur le site de l'Etat de Vaud. <https://www.vd.ch/themes/formation/scolarite-obligatoire/deroulement-de-lecole-obligatoire-dans-le-canton-de-vaud/#c2025988>

de l'entretien consistait à décrire un minimum de 3 séquences d'interaction entre ces dernières et l'élève. Ces séquences nous ont notamment permis de décortiquer les réponses/feed-back que chaque interlocuteur émettait et d'en analyser l'interaction. A partir de ces échanges, il a alors été possible de dégager une première définition du problème et de comprendre l'interaction dysfonctionnelle, à savoir identifier les boucles infructueuses.

3.3.2 PRESCRIPTION DE TACHES

3.3.2.1 Supervision par les thérapeutes

Une fois les données récoltées et retranscrites, nous les avons synthétisées puis présentées à Mesdames Deloye et Forest, toutes deux thérapeutes d'un Centre « A 180° », Centre de Consultation et Formation à la thérapie brève et stratégique de l'école Palo Alto à Lyon. Au travers d'un entretien skype d'une durée de 3 heures, réalisé au cours du mois de janvier 2019, elles nous ont prodigué des conseils afin de proposer des prescriptions de tâches adéquates aux situations exposées. Ces prescription de tâche consistent, dans un cadre thérapeutique, en des exercices proposés entre les séances et qui ont pour but de provoquer un changement drastique permettant aux clients de vivre une expérience subjectivement différente et potentiellement réparatrice (Picard & Marc, 2015).

3.3.2.2 Proposition d'intervention (2^e entretien)

Nous sommes ensuite retournés auprès des trois enseignantes afin de leur proposer une intervention concrète à réaliser avec leur élève. Cette prescription de tâche devait être appliquée pendant minimum deux semaines. L'une des enseignantes ne voyant pas l'élève en question tous les jours, il a été convenu conjointement qu'elle applique la tâche durant trois semaines. Ainsi, elles ont durant ce laps de temps mis en application les 180°, sans fléchir ; à cet effet, nous nous tenions à leur entière disposition pour répondre à leurs sollicitations en cas de besoin par téléphone et messages.

3.3.3 EVALUATION DES EFFETS (3^E ENTRETIEN)

La dernière étape de cette recherche concernait l'évaluation des effets au cours d'un entretien semi-directif. Les objectifs de ce dernier étaient d'avoir un retour sur l'ensemble de la mise en application de la tâche afin tout d'abord d'évaluer si l'intervention avait fonctionné, comprendre ce qu'elles ont mis en place, les éléments qui ont favorisé l'intervention, tout comme les difficultés qu'elles ont rencontrées, informations nécessaires pour répondre à notre question de recherche.

3.4 ANCRAGE THEORICO-PRATIQUE : LA RECHERCHE-ACTION

Dans ce travail, nous sommes amenés, en tant que chercheurs, à intervenir au sein de plusieurs établissements scolaires, dans le but de comprendre, évaluer et résoudre des problèmes, et répondre à une demande qui émane du terrain. La recherche-action est une forme de recherche qui vise à l'action, au changement, au travers d'une mise en application concrète. Comme le déclare Catroux (2002), qui s'est plus spécifiquement intéressé à ce type de recherche en pédagogie, l'objectif principal de la recherche-action est « de fournir un cadre aux investigations qualitatives effectuées par les enseignants et les chercheurs en situations complexes de classe. Elle contribue à faciliter l'identification d'un problème ou l'émergence d'une question saillante et la résolution de celle-ci par la mise en place de stratégies visant l'amélioration d'une situation insatisfaisante pour chacun des participants. » (p.2). Ainsi, le chercheur devient un partenaire visant à modifier la situation ou à résoudre un problème. Villemain et Lévêque (2018) déclarent à ce propos que « l'activité réflexive du chercheur pouvait aider à contrer l'excès de subjectivité et à rendre alors les données plus objectives » (p. 666). Ainsi, le chercheur est également acteur puisqu'il est intégré au processus de recherche, d'où la nécessité d'une réflexivité de la part de ces derniers.

Une analyse thématique de contenu, qui se fondera sur la retranscription des entretiens évaluant les effets de l'intervention, permettra de donner du

sens à nos données et de répondre aux questions de recherche portant sur l'efficacité et les facteurs propices aux interventions. L'analyse thématique de contenu « défait en quelque sorte la singularité du discours et découpe transversalement ce qui, d'un entretien à l'autre, se réfère au même thème » (Blanchet & Gotman, 2007, p. 96). Etant donné l'importante implication des chercheurs eux-mêmes dans ce type d'étude, une étape de réflexivité permettra de penser nos apports subjectifs à la présente recherche.

3.5 ETHIQUE DE LA RECHERCHE

Afin de respecter les principes éthiques de la recherche, nous avons tout d'abord fait signer à nos participants un formulaire de consentement pour la participation à l'étude et leur avons remis les informations concernant la recherche (Annexe 2). Nous leur avons également demandé l'autorisation de faire un enregistrement audio des différents entretiens. En outre, ce dernier précise que les participantes sont autorisées, à tout moment, à se destituer de leur engagement, sans qu'elles aient besoin de se justifier. De même, le formulaire assure que les données seront anonymisées lors de la transcription de sorte qu'on ne puisse pas les identifier. Une fois la rencontre organisée, nous leur avons expliqué de vive voix le contexte et les objectifs de la recherche. De plus, nous avons à nouveau relevé que les entretiens seraient enregistrés, puis les données effacées une fois les retranscriptions terminées, et qu'elles seraient maintenues confidentielles.

4. RESULTATS

4.1 SITUATIONS PROBLEMATIQUES (1^{ER} ENTRETIEN)³

Chacune des situations sera exposée suivant le canevas d'entretien utilisé lors de cette première étape. Le résultat de chaque cas se trouve résumé ci-dessous dans les rectangles colorés. En outre, chacune des enseignantes, au terme du premier entretien, a exposé trois à cinq séquences, c'est-à-dire nous a détaillé plusieurs interactions qu'elles ont vécues comme problématiques, en nous décrivant dans le détail le « avant-pendant-après » chaque échange. Cette étape nous a permis d'identifier la nature des interactions, à savoir les boucles dysfonctionnelles. Ces dernières se trouvent dans les encadrés en dessous de chaque résumé de situation. C'est sur la base de celle-ci que nous avons alors établi la prescription de tâche et réalisé le retour auprès des enseignantes. Par ailleurs, chaque situation est également résumée sous-forme de schéma interactionnel construit sur la base des récits de ces dernières, il s'agit donc là de leur propre vision du monde. Les enseignantes font donc partie du système : elles l'influencent et réciproquement.

4.1.1 CAS 1 – OLIVIER, 8 ANS

Définition d'un élève présentant des troubles du comportement selon l'enseignante : « *Un élève qui n'arrive pas à respecter les règles, qui se cherche, cherche l'adulte et les limites. Un élève qui répond, qui n'a pas ses affaires, qui dérange ses camarades.* »

Quel est le problème ? Olivier est décrit comme insolent. L'enseignante entend par là qu'il fait des sourires en coin, a un air narquois et qu'il lui répond. En outre, Olivier teste les adultes et ne respecte pas les règles. En effet, il ne lève pas la main et parle en classe. Par ailleurs, elle décrit des retards quotidiens, même au retour de la récréation, et le fait qu'Olivier traîne les pieds, même quand il est en retard.

En quoi est-ce problématique ? L'enseignante explique que c'est elle qui est le plus dérangée par ces comportements, et que ce qui l'agace avant tout, ce sont ses retards le matin, à 10h et l'après-midi. Olivier arrive systématiquement 10 minutes après le groupe. Elle estime être la seule à souffrir de cette situation.

³ La retranscription des 1ers entretiens se trouve en Annexe 6.

Quel est le système pertinent ? Les acteurs concernés par la situation sont Olivier, la classe, les enseignants, qu'il s'agisse de Maëlle ou de remplaçants.

Comment est la relation entre l'enseignante et les parents ? L'enseignante nous décrit une mère très anxieuse. En effet, elle nous explique qu'à un moment donné, la question s'est posée d'orienter Olivier en classe spécialisée car il présentait un retard de langage et des difficultés d'apprentissage. Cette potentialité a angoissé cette maman qui a depuis peur que son fils soit en échec. De fait, elle avait pour habitude de la contacter par téléphone ou sms de manière relativement fréquente. Cependant, suite à au cours de M. Elia, l'enseignante a fait un 180° avec cette dernière, lui demandant de la contacter uniquement le vendredi matin de 8h20 à 8h30. Depuis, la mère d'Olivier ne la contacte plus du tout. A savoir qu'Olivier ne présente plus de difficultés d'apprentissage, elle décrit au contraire un élève compétitif qui désire être le meilleur et être plus grand. En effet, il souhaite uniquement accomplir les tâches des 5H et refuse de faire le reste.

Qu'est-ce que vous ressentez lors de telles situations ? Que pensez-vous que les différents acteurs ressentent ? Maëlle est agacée lorsque ces situations problématiques surviennent, sentiment qui est partagé par la classe. En effet, elle relate que lorsque les autres élèves la voient irritée à cause d'un retard, ils râlent ou soupirent à l'arrivée d'Olivier. A son sens, Olivier ne souffre pas de la situation actuelle.

Qu'est-ce que vous vous dites lorsque ces situations surviennent (vision du monde) ?

- Cognitions : Quand il sourit, Maëlle imagine qu'il est content car il a réussi à l'agacer.

- Origine du problème : Pour l'enseignante, Olivier est un enfant qui a récemment vécu beaucoup de changements, notamment de classe et de maîtresse un an auparavant, et qu'il ne bénéficie plus d'une aide à l'enseignante. En outre, elle le décrit comme un élève ayant un important besoin d'attention. Elle relate une situation familiale difficile, à savoir que ses parents sont séparés depuis peu et qu'Olivier vient d'apprendre que son père a une fille issue d'une relation extra-conjugale d'à peu près le même âge qu'elle.

Fréquence : ces comportements, notamment les retards, sont quotidiens

Tentatives de régulation (TR)

X Mise à l'écart : le place seul à un bureau

X Puniton : ôte le moment jeu, supprimer les toupies à la récréation

X Discussion : paroles moralisantes (expliquer pourquoi il faut être à l'heure), rappel des règles (c'est quoi la règle à l'école ? être à l'heure)

X Challenge – privilège (« si quand tu arrives en classe, tu n'es pas le dernier, tu as le droit à un privilège », par exemple rallongement de la pause ou être assistant de la maîtresse)

- X Valoriser : le féliciter minimum 3 fois par jour
- X Ôter des superpoints qui sont au nombre de 5 en début de semaine, le problème survient quand tous les superpoints lui sont retirés le mardi
- X L'ignorer
- X Le laisser derrière la porte restée ouverte, Olivier se cachait derrière.
- X Lui donner plus d'attention, elle a toutefois constaté que plus elle lui en donnait, plus il en demandait
- X D'autres éléments ont également été mis en place jusqu'en fin de 2H (logopédiste, psychomotricien, séances de réseaux)

Tentative de 180° concernant les retards : Maëlle a informé Olivier qu'il ne pouvait pas rentrer de la manière suivante « *Non, je pense que tu es encore un peu trop petit pour venir dans cette classe, et t'es pas assez en retard, tu reviendras quand tu seras plus grand* ». Olivier a été blessé ; il a boudé et pleuré. Olivier s'est tourné vers l'une de ses camarades lui demandant s'il était un bébé, ce à quoi elle a répondu « Ben t'es un bébé puisque t'arrives même pas à arriver à l'heure ». Par la suite, il était sage, mais l'enseignant explique que ça a rapidement recommencé.

Effets / changement

Maëlle explique que ce qui a **le plus aidée a été d'ôter la toupie pendant la pause**. En effet, cette TR a marché durant une journée entière. Puis, elle relate qu'Olivier est revenu en disant que finalement ça ne le dérangeait pas d'en être privé 20 minutes sur une journée entière. En outre, elle nous raconte qu'en automne, elle a été arrêtée une semaine pour cause de « fatigue », ce qu'elle a dit à ses élèves, et qu'Olivier aurait alors culpabilisé en lui demandant si c'était de sa faute. A son retour, il a été un ange pendant un jour puis a recommencé. A l'inverse, **le moins efficace a été de l'ignorer**. Lorsque cela se produisait, il se présentait devant elle en lui parlant, même si elle était en train de donner son cours.

Objectifs de l'intervention : Pour que l'intervention soit considérée comme réussie, Maëlle souhaiterait qu'Olivier ne réponde plus et ne teste plus. L'élément le plus important à ses yeux est qu'il arrive à l'heure, au moins après la récréation.

Séquences

Séquence 1 – TRAVAIL EN ATELIER

- Situation : les élèves sont en ateliers, tous se mettent où ils veulent, sauf Olivier qui a une place fixe (= TR). Consigne : interdiction de parler au sein du groupe, Olivier est assis avec 5 autres élèves.
- Interaction Olivier (O.) et Enseignante (E)
 - O. Parle à un de ses camarades
 - E. Elle le regarde
 - O. Sourire en coin, continue à travailler, puis se remet à parler avec son camarade L. Son camarade lui parle et il répète « la maîtresse nous regarde » tout en la fixant
 - E. change L de place, Olivier se retrouve seul
 - O. Se lève, donne des coups de pieds dans le ballon sur lequel est assis un camarade, A. A. tombe presque, réagit « Pourquoi tu m'as poussé ? »
 - E. Intervient : « Qu'est-ce qui se passe ? »
 - O. « J'ai tapé dans le ballon » (en souriant)
 - E. Se tourne vers A. « Comment tu t'es senti ? » A : « je suis triste et j'ai eu peur »
 - O. Olivier finit par dire « pardon » puis continue son chemin

Séquence 2 – RITUEL DU MATIN SUR LA NATURE DES MOTS (ex. sujet, verbe)

- Situation : tous les matins, les élèves se mettent en cercle, une phrase du jour est écrite au tableau. Ils doivent identifier la nature des mots, dire si c'est un verbe ou un sujet par exemple. Olivier répond sans lever la main, et quand il la lève, elle ne l'interroge pas toujours pour laisser la possibilité aux autres, qui ont plus de difficultés, de répondre.
- Interaction Olivier (O.) et Enseignante (E), les autres élèves sont présents
 - E. Pose une question à la classe : « c'est quoi le sujet ? »
 - O. Hurlé la réponse sans lever la main
 - E. Pose une autre question.
 - O. Lève la main, mais n'est pas interrogé, quelqu'un d'autre répond
 - E. Pose encore une question
 - O. Répond à nouveau sans lever la main (« le déterminant ! »)
 - E. « Olivier, c'est quoi la règle ? »
 - O. « On lève la main »
 - E. Pose une autre question et donne la parole à L, une autre camarade
 - O. Souffle la bonne réponse à L.
 - E. S'agace et dit à la classe sur un ton moralisateur
« Qu'est-ce qui se passe quand on souffle à un copain ? »
 - O. La regarde sans réagir, indifférent selon son enseignante
- Réactions de Olivier pendant la séquence : il soupire, lève la main et se met debout, lâche et ne participe plus

Séquence 3 – TOUPIE A LA RECREATION

- Situation : à la récréation, Olivier joue tout seul à la toupie. Ses camarades veulent jouer avec lui car ils ont organisé un tournoi de toupie et c'est à son tour de jouer.
- Interaction Olivier (O.), Enseignante (E.) et Antoine (A.)
 - A. « Viens, faut combattre »
 - O. « Je ne veux pas »
 - A. Dit aux autres camarades qu'il ne veut pas venir
 - Autres « On a besoin de lui »
 - O. Insiste, il ne veut pas venir jouer avec eux
 - Autres Agacés
 - E. Intervient : « Pourquoi tu veux pas aller vers eux ? »
 - O. « Parce que j'ai pas envie » (sourire)
 - E. Discute, essaie de comprendre pourquoi car il se plaint souvent de ne pas avoir de copains. A son avis, il a du plaisir à ce que les autres le sollicitent ou alors il veut les embêter

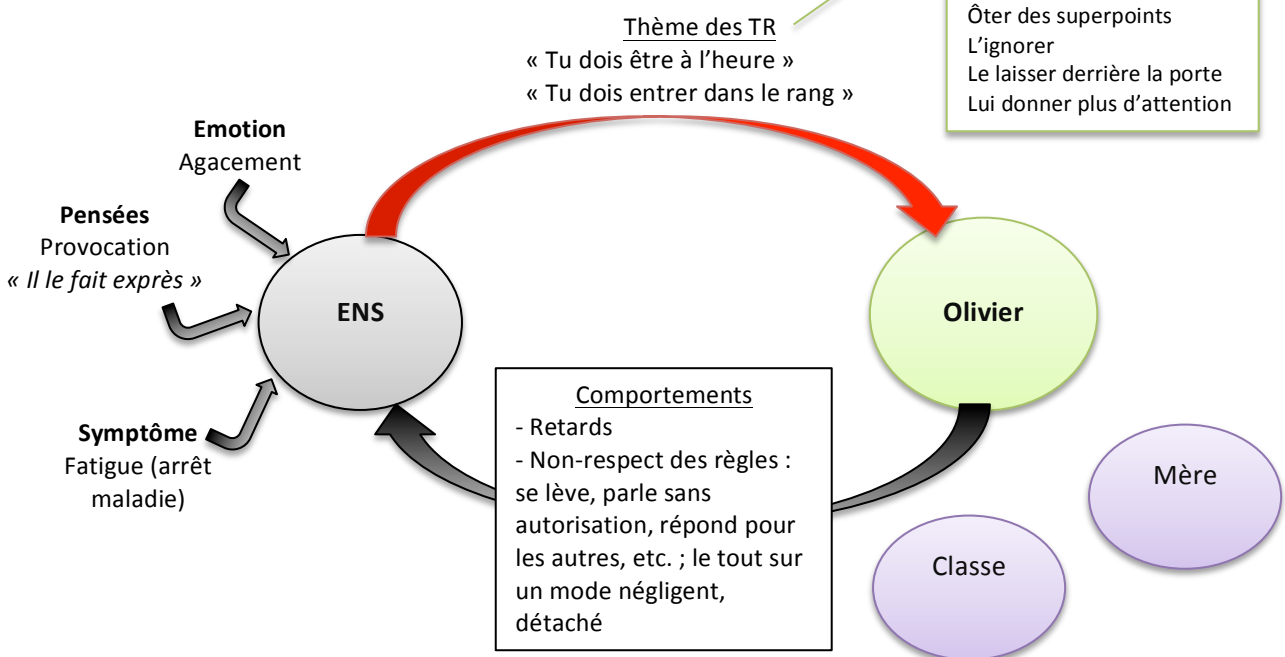
Séquence 4 – RETARD A LA PISCINE

- Situation : la classe a rendez-vous à 8h20 dans la cour pour aller ensemble à la piscine (début 8h30). Olivier arrive à 8h23 mais n'a pas encore déposé son sac d'école au vestiaire qui se trouve à l'extérieur de la classe. Il est dans la cour et il observe les autres s'activer mais ne fait rien.
- Interaction Olivier (O.), Enseignante (E) et Camarade (C.)
 - C. Les élèves sont en cortège et lui disent « Dépêche-toi »
 - E. « On t'attend »
 - O. Monte déposer son sac, il redescend, s'arrête devant la porte de l'école et fait l'avion
 - E. Lui dit : « Ton moteur, tu vas le réparer ? », n'est pas certaine qu'Olivier ait entendu
 - O. Continue à faire l'avion pendant 4 minutes, puis il court au milieu du cortège en poussant les autres
 - C. « Olivier, dépêche-toi », tout le monde regarde ensuite la maitresse
Ils ont vu que ça lui était égal donc ils ont rigolé

Séquence 5 – RETARD APRES LA RECREATION

- Situation : Olivier doit remonter en classe une fois que la cloche a sonné.
- Interaction Olivier (O.) et Enseignante (E)
 - O. Dans la cour, traîne dans les corridors
Pendant ce temps, les autres élèves entrent en classe et lisent un livre
La maîtresse est dans la classe
 - O. Entre dans le collège car les autres enseignants lui disent de monter
Olivier traîne des pieds et fait 10 minutes pour monter
 - E. « T'es en retard »
 - O. Va prendre un livre ou alors répond « je sais »

Schéma interactionnel⁴



⁴ Par soucis de clarté et afin de cibler sur l'interaction pertinente à l'intervention, toutes les flèches ne sont pas représentées dans les schémas. Il est également à noter qu'ils ont été réalisés sur la base du récit de l'enseignante.

4.1.2 CAS 2 – ACHILLE, 7 ANS

Définition d'un élève présentant des troubles du comportement selon l'enseignante : « *Un élève étant conscient des limites mais ne pouvant faire autrement que de chercher en permanence à les franchir...* »

Quel est le problème ? Achille aime se faire remarquer vis-à-vis de l'enseignante et des élèves. C'est un enfant qui désire avoir de l'attention et cherche les limites par rapport aux règles alors que l'enseignante le décrit comme conscient qu'il est en train de les transgresser. L'enseignante le décrit comme provocateur : il fait, entre autres, des bruits d'animaux, il répète incessamment les mêmes blagues, discute en permanence avec ses camarades ou encore leur souffle les réponses. Par ailleurs, le corps enseignant le soupçonne de vols, faits qu'il a déjà commis par le passé mais dont aucune preuve n'a été apportée à ce jour. Cependant, il lui arriverait encore de déplacer les affaires de ses copains de classe.

En quoi est-ce problématique ? Pour Abby, Achille a une souffrance au fond de lui qu'il n'est toutefois pas en mesure de verbaliser. Quant à elle, elle souffre et dit mal vivre cette situation.

Quel est le système pertinent ? Les acteurs concernés par la situation sont Achille, l'enseignante, sa duettiste (autre maîtresse avec qui elle partage l'enseignement dans sa class) ainsi que le stagiaire qui était présent durant deux semaines et les parents.

Comment est la relation entre l'enseignante et les parents ? Abby décrit des parents soutenant avec qui elle entretient une bonne relation. Ces derniers se mettent à disposition de l'enseignante et lui demandent régulièrement en quoi ils peuvent l'aider. En effet, la situation avec Achille est également compliquée à la maison. Le père déclare d'ailleurs à propos de son fils « il finira dans le journal, soit parce qu'il aura fait quelque chose d'extraordinaire, soit de terrible »

Qu'est-ce que vous ressentez lors de telles situations ? Abby souffre de la situation, ayant l'impression de perdre le lien et qu'Achille joue avec ses sentiments, elle déclare « il sait appuyer là où ça fait mal ». Elle se sent impuissante et épuisée. En effet, cette situation la pousse à se remettre sans cesse en question.

Qu'est-ce que vous vous dites lorsque ces situations surviennent (vision du monde) ?

-Cognition : Abby se dit qu'Achille veut la provoquer, qu'il teste le lien pour voir si elle va continuer à l'aimer s'il se comporte mal.

-Origine du problème : Pour l'enseignante, Achille manque de confiance en lui. En effet, elle donne l'exemple d'un épisode où il s'est déprécié en déclarant que son calendrier de l'Avent était le plus moche. Elle pense également qu'il manque d'attention, d'affection et de reconnaissance, raison pour laquelle il teste si le lien est inconditionnel au travers de comportements inadaptés. Elle souligne également qu'il a des problèmes avec l'autorité et le

cadre. Son départ de la Grèce vers la Suisse serait également source d'un vécu difficile pour Achille qui dès son arrivée en 1H aurait eu des difficultés d'intégration avec les autres élèves et l'enseignante. En outre, elle relate une situation familiale difficile : sa mère aurait fait une dépression post-partum jusqu'aux deux ans d'Achille. Les parents ont décrit à l'enseignante qu'à la maison, Achille fait d'importantes crises avec des hurlements. Achille aurait déjà effectué une thérapie par le jeu dans son pays concernant les vols, sa psychothérapeute aurait révélé que c'est une réaction à un sentiment d'insécurité. Par ailleurs, la famille aurait réalisé une thérapie familiale pour créer le lien suite à la dépression de la mère. Cette explication renvoie à une représentation linéaire de l'origine du problème.

Fréquence : ces comportements sont quotidiens

Tentatives de régulation (TR)

- X Parler sa langue pour favoriser l'échange
- X Valorisation à la gym : lui demande de montrer l'exemple
- X Le rassurer sur ses sentiments à son égard : lui a expliqué qu'elle l'aimait beaucoup mais qu'à cause de son comportement c'était parfois caché, il en a eu les larmes aux yeux.
- X Recadrage par rapport aux bruits, ce qui le fait rire.
- X L'ignorer il faisait encore plus de bruits, insistance sur le regard ; « *si tu veux pas travailler, tu restes assis, sinon tu peux participer à l'activité mais en silence* ». Ça a marché pendant une semaine.
- X Changement de places
- X Jouer sur l'humour et lui faire un câlin
- X Rencontrer les parents seuls puis avec un interprète peu de temps après

Effets / changement

Abby explique que ce qui a **le plus aidé a été de lui laisser le choix de travailler ou de ne pas travailler** tout en lui expliquant que si Achille décidait de participer aux activités, il devait rester assis et silencieux. Cette TR a marché pendant une semaine, ce qui correspond à un changement de type 1. Par ailleurs, la tentative de régulation qui s'est avérée **la moins efficace a été de ne pas s'occuper de lui**. Abby évoque des bruits allant crescendo ainsi qu'une insistance sur le regard.

Objectifs de l'intervention : Pour que l'intervention soit considérée comme réussie, Abby doit, au terme d'une journée, se rendre compte qu'elle ne l'a pas remarqué et qu'elle n'a pas dû dire son nom. Ainsi, ça lui donnera l'occasion de voir les autres. Elle souhaiterait également qu'Achille se mette au travail pour lui, sans chercher à avoir l'attention et qu'il ne réponde plus.

Séquences

Séquence 1 – BRUITS D'ANIMAUX ET DANSE

- Situation : Achille fait des bruits d'animaux en classe pour attirer l'attention, vendredi après-midi. La maîtresse se sent tendue, a peur de déborder et que la classe en pâtisse à cause de deux élèves
- Interaction Achille (A.), Enseignante (E.), le stagiaire en enseignement (S.) et un camarade, Marc (M.)
 - A Fait des bruits d'animaux
 - E. Elle le regarde
 - A. Il sourit et continue
 - E. Lui dit « C'est bon j'ai compris »
 - S. Lui met la main sur l'épaule
 - A. Baisse les yeux, arrête 2 minutes, puis continue les bruits d'animaux
 - M. Commence à faire une danse
 - E. « Viens devant tout la classe pour faire la danse », Marc n'ose pas, mais Achille y va. Puis Marc le suit
 - E. Les ignore
 - A. Danse et fait encore plus de bruits alors qu'ils n'ont pas fini leurs leçons
 - E. « Vous devrez faire votre devoir cet après-midi »

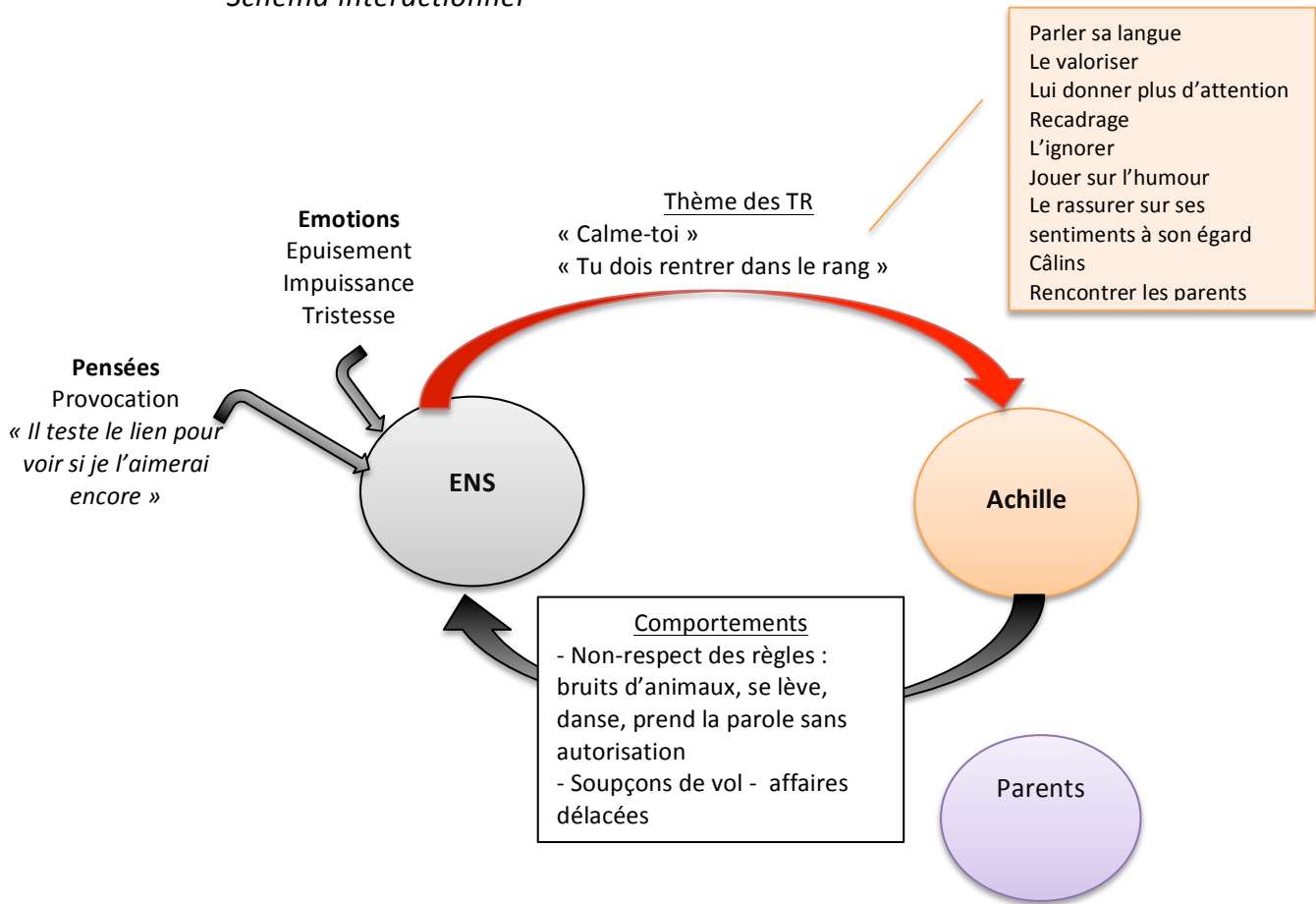
Séquence 2 – AGITATION A LA GYM

- Situation : à la gym, les élèves réalisent différents postes de travail. Achille n'écoute pas les consignes, y compris de sécurité. Il soulève un banc alors que cela va à l'encontre des consignes.
- Interaction Achille (A.), Enseignante (E.) et un camarade, Marc (M.)
 - E. « Puisque tu n'écoutes pas les consignes, va t'asseoir dans un coin »
 - A. + M. Achille et Marc se rassemblent, ils rigolent
 - E. Va les séparer car ils sont les deux sur le banc. Quand elle se retourne, ils sont à nouveau ensemble. Elle leur dit « Allez dans les vestiaires »
 - Vont dans les vestiaires en pouffant.
 - A + M. Marc dit « Achille a dit que t'étais une poule mouillée parce que tu ne nous punis pas »

Séquence 3 – LES BLAGUES

- Situation : Achille fait des blagues, il répète la même à plusieurs reprises
- Interaction Achille (A.) et Enseignante (E.)
 - A. Fait une blague puis la répète
 - M « Tu sais c'est plus drôle, c'était drôle la première fois. Regarde ma tête est-ce que je rigole ? Est-ce que ta collègue rigole ? Non, j'ai compris que tu veux mon attention, tu sais je te vois, je t'entends, si tu veux être drôle trouve une autre blague. »
 - A il se tait

Schéma interactionnel



4.1.3 CAS 3 – NATHAN, 15 ANS

Définition d'un élève présentant des troubles du comportement : « *un élève qui n'est pas capable de se tenir assis durant une période, ou qui ne peut pas cesser de discuter. Son attention qui n'arrive pas à se fixer.* »

Quel est le problème ? Nathan est décrit par son enseignante comme présentant des problèmes de comportements avec notamment des difficultés de concentration en classe. Selon elle, ses difficultés de concentration se manifestent par un ennui profond de la matière enseignée, contrebalancé par des mouvements provocateurs. En effet, Nathan s'exprime en « faisant l'animation » en classe afin de se rendre intéressant. Léa relate un épisode lors duquel Nathan a fait une remarque raciste au sujet de l'esclavage, provoquant une colère vive de la part de l'enseignante. Bien que Léa ait souligné le caractère inadmissible de son propos, le comportement de Nathan reste insondable. Son comportement est décrit également comme fuyant, ce qui entraîne des difficultés pour l'enseignante de créer du lien avec ce dernier. Elle ajoute également percevoir un manque de franchise de sa part.

En quoi est-ce problématique ? L'enseignante évoque ses difficultés « à créer du lien » avec Nathan, ce qui s'exprime par un manque de confiance vis-à-vis de lui. Aussi, elle ne désire pas que Nathan vienne en voyage d'étude du fait de son comportement. Selon elle, Nathan semble aller très bien, lui donnant comme impression qu'il n'est pas affecté par la situation. Elle évoque cependant un épisode lors duquel Nathan s'est mis à pleurer en réseau. Elle estime être la seule à souffrir de cette situation.

Quels sont les acteurs concernés par la situation ? Les acteurs concernés par la situation sont Nathan et l'enseignante. La mère fait également partie du système pertinent car elle se dit soucieuse concernant l'avenir de son fils, elle-même ayant eu des difficultés à l'école. Léa relate que la mère se cache derrière le diagnostic du moment. Par ailleurs, Nathan bénéficie également d'un coach qui tente de tout expliquer par le diagnostic autiste asperger. L'Espace Ressources⁵ a également une place prépondérante dans la compréhension des difficultés de Nathan, ce que déplore Léa.

Comment est la relation entre l'enseignante et les parents ? Léa relate une relation conflictuelle avec la mère, qui se plaint de l'attitude de l'enseignante concernant son fils. La mère de Nathan a fait notamment appel à la direction.

Qu'est-ce que vous ressentez lors de telles situations ? Léa se dit agacée par la situation notamment lors des séances de réseaux où les solutions mises en place sont battues en brèche par la mère. Aussi, elle avoue avoir un peu baissé les bras au sujet de Nathan. Elle exprime une certaine impuissance quant à son désir de rétablir une communication avec son élève.

⁵ L'Espace Ressources est une structure rattachée à l'école qui accueille temporairement un groupe restreint d'élèves. Ainsi, les jeunes en difficultés (d'apprentissages ou comportementales) peuvent être amenés, sur demande des enseignants, à sortir de la classe ordinaire pour être effectués quelques heures par semaine dans ce lieu à part.

Qu'est-ce que vous vous dites lorsque ces situations surviennent (vision du monde) ?

- Cognition : Léa pense ne pas avoir suffisamment avancé avec son élève, déplorant un manque d'évolution en 3 ans. Elle pense qu'il se moque d'elle (fuyant), entravant la confiance qu'elle porte en lui. Dans les réseaux, elle ne se sent plus à sa place en tant que maître de classe.

- Origine du problème : Léa estime que le problème vient à 90% d'un manque d'éducation. Elle évoque également un manque manifeste de confiance en lui, ce qui nécessite un besoin d'être rassuré. Cette estime de soi vacillante le rend sensible aux changements, notamment avec les différents professeurs, nécessitant la mise en place d'un cadre soutenant avec des limites solides. Elle relate ironiquement la pléthore de diagnostics dont Nathan semble souffrir. En effet, ce dernier est actuellement diagnostiqué autiste asperger alors qu'on lui avait précédemment décelé un trouble de l'attention sans Hyperactivité, un Haut Potentiel Intellectuel ainsi que des « troubles dys » (dyslexie, dyspraxie).

Fréquence : 50% du temps où il dérange, 50% où il est adéquat (ne dérange pas, mais ne travaille pas forcément)

Tentatives de régulation (TR)

X Punition : ex. faire un devoir supplémentaire, l'interdit de venir en voyage d'étude ;

X Discussion

X Le sortir des cours ;

X Valorisation ;

X Carnet pour noter les comportements positifs et négatifs. Nécessité d'un feedback pour qu'elle puisse avoir le suivi des comportements, mais ça n'a pas duré ;

X Mettre des remarques dans l'agenda ;

X MATAS (structure parallèle où ils font un peu d'école et travaillent sur leur attitude en classe, groupe réduit d'élèves, avec un enseignant), jugé par Léa comme inefficace ;

X Espace ressources (elle ne l'envoie pas, elle trouve que c'est trop facile) ;

X Séances de réseaux

Effets / changement

Aucune des mesures imaginées ne semble avoir eu un effet plus au moins bénéfique sur Nathan. Elle relate toutefois que le renvoi en dehors de l'école (MATAS) a eu un effet délétère quant à sa relation avec son élève : elle a perdu définitivement le lien.

Objectifs de l'intervention : Léa souhaite rétablir le lien. L'intervention sera considérée comme réussie si la relation avec Nathan s'améliore, ce qui s'exprimerait notamment par des interactions sans lutte symétrique.

Séquences

Séquence 1 – INSULTE UNE CAMARADE

- Situation : Nathan insulte une camarade, F. La maitresse reçoit un tél de la mère de F. pour l’informer de la situation. Nathan lui a dit qu’elle était grosse, l’enseignante le prend à part, seul à seul.
- Interaction entre Nathan (N.) et l’Enseignante (E.)
 - E. Evoque ce qui s’est passé : « Tu as traité F. de grosse »
 - N. « Je ne vois pas de quoi vous parlez »
 - E. « Oui, mais il s’est passé un truc avec F., j’aimerais que tu développes »
 - N. Répond : « ah oui je lui ai dit qu’elle était grosse »
 - E. « Essaie de te mettre à sa place, imagine ce qu’elle a ressenti »
 - N. Il regarde ailleurs, ne l’écoute pas, répond « Ouais, ouais »
 - E. « Tu penses que c’est sympa ? il y a des sujets plus sensibles pour certains, Et pour F. c’est son poids. »
 - N. Ne répond pas, ne réagit pas
 - E. S’énervé, lui dit « qu’est-ce que ça te ferait que je te traitais de petit rouquin ? »
 - N. S’énervé « ouais c’est ça, dites ce que vous voulez » sur un ton vraiment très fâché. L’enseignante explique que c’est un point très sensible chez lui et qu’elle a fait exprès de dire cela pour le faire réagir. Pour conclure, il a fait une lettre d’excuse à sa camarade.

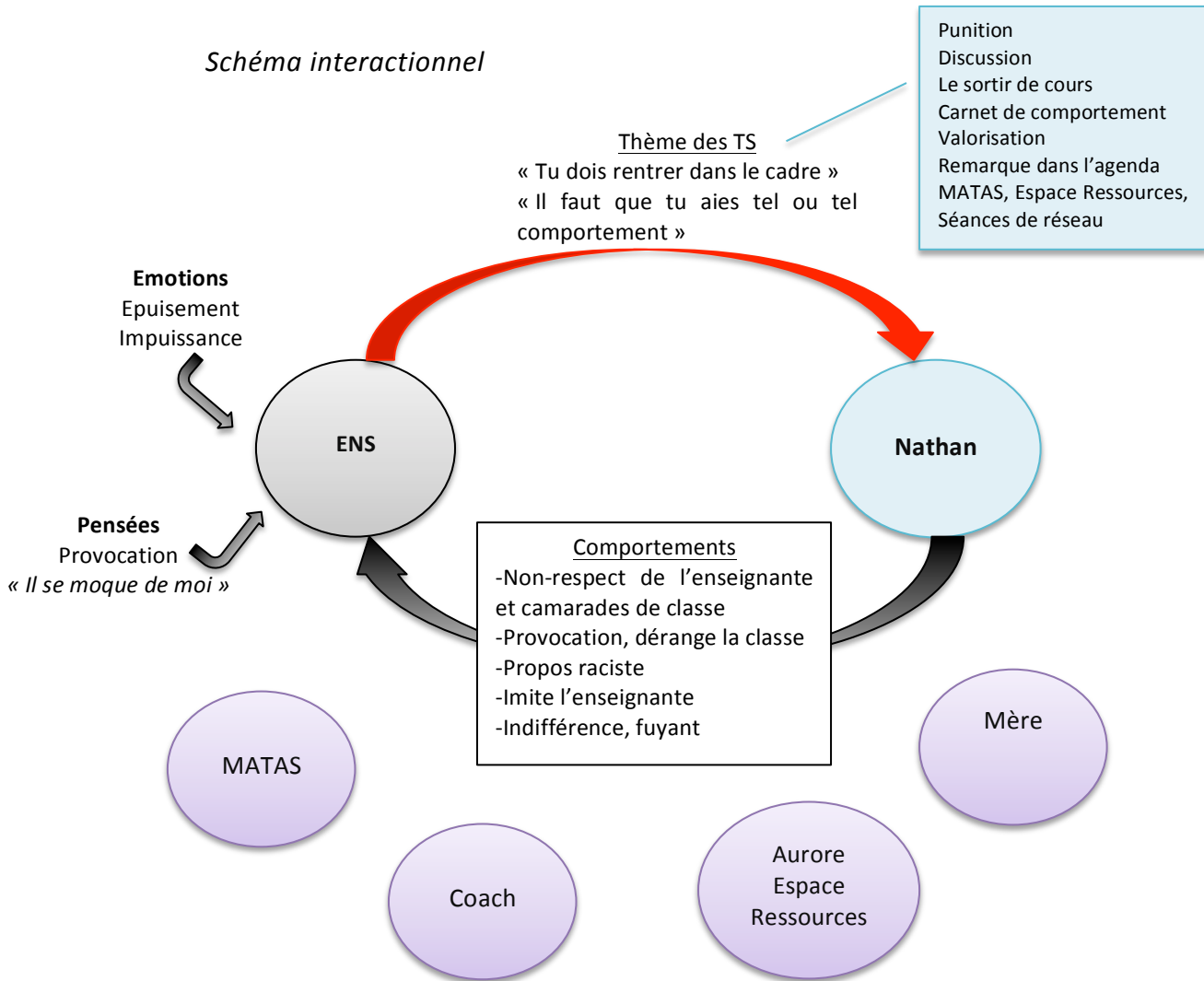
Séquence 2 – NE DIT PAS BONJOUR DANS LES COULOIRS

- Situation : Nathan ne dit pas bonjour à son enseignante quand il la croise dans les couloirs à l’époque où il était au MATAS (Modules d’Activités Temporaires et Alternatives à la Scolarité), lieu qui vise à prendre en charge temporairement les élèves qui rencontrent des difficultés, sans pour autant les déscolariser.
- Interaction entre Nathan (N.) et l’Enseignante (E.)
 - E. Un jour elle l’attrape « Je suis quand même ta maitresse de classe, le minimum est de me dire bonjour quand tu me croises »
 - N. « ouais ouais d’accord » en se moquant d’elle ouvertement
Nathan continue à ne pas lui dire bonjour
 - E. Par la suite, parfois elle lui faisait une remarque, parfois non.
Elle a fait un mail au professionnel du MATAS pour qu’il dise quelque chose à Nathan, mais cela n’a rien changé à la situation. Elle s’est résorbée d’elle-même lorsqu’il est revenu en classe.

Séquence 3 – REMARQUE RACISTE EN CLASSE

- Situation : en cours d’histoire qui porte sur l’esclavagisme, Nathan fait une remarque raciste devant tout le monde en rigolant, l’enseignante s’énervé.
- Interaction entre Nathan (N.) et l’Enseignante (E.)
 - E. Explique quelque chose sur les esclaves qui vivaient dans des conditions terribles
 - N. Déclare « C’est pas grave, c’est des noirs » devant tout le monde
 - E. S’énervé et répond « c’est inadmissible », elle n’entre pas dans une discussion, et le punit directement
 - N. Nathan continue de rire, ne se démonte pas, les autres rigolent aussi
L’enseignante précise qu’il regarde si ça a un effet sur le groupe quand il intervient ainsi
 - E. Met une remarque dans l’agenda et lui demande de réaliser une punition sur l’esclavagisme. Elle le prend en aparté à la fin du cours « c’est inacceptable, est-ce que tu te rends compte ? »
 - N. « Ouais ouais d’accord »
 - E. Elle reçoit un mail de la mère comme quoi c’est inadmissible qu’il ait une punition, ce à quoi l’enseignante répond qu’elle ne justifie pas ses décisions
 - N. A fait sa punition

Schéma interactionnel



4.2 PRESCRIPTION DE TACHES

4.2.1 SUPERVISION PAR CHAGRIN SCOLAIRE

Deux thérapeutes d'un Centre Chagrin Scolaire à Lyon nous ont accompagnés dans l'analyse des séquences, nous permettant d'identifier le thème des tentatives de régulation qui émanait des différentes solutions qu'elles ont chacune tentées d'appliquer face à ces comportements. Il a ainsi été possible de d'aller à l'inverse et d'imaginer, pour chaque enseignante, le « virage à 180° » de ces TR. Afin d'assurer une certaine cohérence dans la communication aux enseignantes et que ces prescriptions soient transmises de manière systématique, nous avons, sur la base des éléments qui sont ressortis de la supervision, structuré l'entretien en cinq étapes que nous estimons importantes.

1. **Retour sur le 1^{er} entretien** : bref résumé du premier entretien afin de s'assurer que nous avons bien compris la source de leur souffrance.
2. **Valorisation de l'enseignante** : chacune d'entre elle ayant investi beaucoup dans la recherche de solution et ayant fourni beaucoup d'effort dans la compréhension de leur élève en se remettant en question, nous avons pris soin de valoriser ce qu'elles avaient mis en place.
3. **Prescription de la tâche** : explication du thème des tentatives de régulation et proposition d'interventions allant à « 180° » (détails sous-chapitre 4.2.2)
4. **Explication des conditions de réussite** (sous-chapitre 5.2.2)
5. **Reprise des séquences** : échange et discussion avec les enseignantes sur la manière d'appliquer les 180° dans différents scénarios. Cette étape a permis de les préparer et de s'assurer qu'elles avaient bien compris les points qui précèdent. Des exemples de virages appliqués aux séquences se trouvent au sous-chapitre suivant (4.2.2).

4.2.2 INTERVENTIONS PROPOSEES AUX ENSEIGNANTES

L'enseignante d'Olivier était à la fois dérangée par les retards ainsi que les comportements irrespectueux de son élève. Nous avons ainsi élaboré deux scénarios que nous lui avons soumis. Le premier proposait d'agir uniquement sur les retards ; quant au second il permettait d'agir à la fois sur les retards et les problèmes de comportements. La particularité est que Maëlle avait déjà amorcé un 180° concernant les retards. Elle n'avait toutefois pas été au bout de l'intervention ne percevant pas d'améliorations dans le comportement de son élève. Elle choisira de traiter les deux problématiques.

4.2.2.1 Olivier, 8 ans

	AVANT (thème TR)	APRES (thème 180°)
1) RETARDS	« tu dois être à l'heure »	« tu peux ou ne pas être à l'heure mais tu en assumeras les conséquences »
2) RETARDS et COMPORTEMENTS	« tu dois rentrer dans le rang »	« tu peux ne pas faire comme les autres, tu peux prendre la parole, tu peux te mettre au milieu du cercle, c'est plus un problème pour moi, mais tu en assumeras les conséquences et tu seras un peu ridicule, un peu immature. »

L'enseignante, lors du premier entretien, nous avait décrit plusieurs séquences qui sont exposées au point 4.1.1. Sur la base de ces séquences, nous lui avons proposé plusieurs interventions permettant de mettre en application le 180° « *Tu peux ne pas faire comme les autres* ». La particularité pour Olivier, c'est qu'il n'avait particulièrement pas envie d'être considéré comme un petit, les interventions proposées tentaient donc de mettre en évidence ses comportements comme étant immature. Il ne s'agissait pas de pointer Olivier du doigt, mais uniquement de lui faire prendre conscience qu'il peut ne pas se comporter comme les autres, mais que toutefois son attitude évoquera alors celle d'un enfant plus petit que son âge. Voici quelques

exemples donnés et travaillés sous forme de jeux de rôle avec l'enseignante lors de ce second entretien :

- **Séquence 1 – Travail en atelier.** Olivier discute avec son camarade alors que tous devaient travailler en silence. L'enseignante pouvait alors dire *« Mais ça a l'air hyper intéressant ce que t'es en train de dire, viens plutôt le dire à tout la classe chouchou »*, sur un ton qui n'évoque pas la punition mais la sincérité, en se pensant intérieurement « franchement si tu le dis à ton copain c'est que ça doit être super intéressant. Viens plutôt devant toute la classe et dis le fort qu'on en profite ». L'utilisation de surnom (chouchou, mon ange, mon lapin) de sorte que ça renvoie à l'immaturation de son comportement.
- **Séquence 2 – Rituel des mots, prise de parole en classe.** Olivier prend la parole alors qu'elle ne lui était pas donnée. L'enseignante devait ici faire une annonce devant toute la classe comme quoi elle allait lui donner la parole plus souvent. *« C'est vrai qu'Olivier est un peu petit, c'est un peu compliqué parce qu'il a du mal avec les consignes, donc voilà, il parle sans avoir l'autorisation de parler, il se lève en classe... voilà, il fait un petit peu comme les petits, comme les maternelles ; donc je suis vraiment désolée, je passe plus de temps avec lui. »* Face à l'éventuel agacement des autres camarades, se tourner vers eux et déclarer : *« Je suis vraiment désolée, mais c'est exactement ce que je te disais, Olivier est un peu petit, il ne sait pas faire »*
- **Séquence 3 – Toupie à la récréation.** Ce point est un peu différent. Nous avons informé l'enseignante que c'était à Olivier de réguler ses relations avec ses camarades, et qu'elle ne pouvait pas intervenir entre leurs interactions. Le risque est de « faire des nœuds » en intervenant dans une relation qui ne la concerne pas directement. Elle pouvait toutefois lui dire s'il venait vers elle *« Tu as le droit de ne pas vouloir jouer avec tes amis si tu n'en as pas envie, il faudra alors comprendre qu'ils ont le droit de ne pas jouer avec toi également »*.

- **Séquence 4 – Retard à la piscine.** *« Evidemment Olivier, tu es en retard, c'est logique t'es un peu petit, et tu seras as à l'heure avant le mois de mai-juin ! Mais c'est pas grave pour moi ».*
- **Séquence 5 – Retard après la récréation.** Olivier arrive systématiquement en retard après les pauses. L'enseignante devait donc annoncer la première fois devant toute la classe : *« C'est hyper compliqué pour Olivier, il ne sait pas lire l'heure. Tu sais, moi je comprends que tu arrives en retard ».* Elle ne devait pas l'attendre et commencer à travailler avec les autres élèves et faire des activités particulièrement ludiques en début d'heure, de sorte qu'il rate quelque chose qu'il apprécie. Puis, les fois suivantes, elle ne devait plus faire cas de ses retards.

En outre, lorsque d'autres comportements problématiques survenaient, nous avons proposé à l'enseignante de dire le plus sincèrement et gentiment possible *« Je suis désolée, parce que depuis le début de l'année, j'exige des choses de toi qui sont pas possible parce que t'es pas encore assez mature. Je ne m'en étais pas rendue compte, je suis vraiment désolée, je te gronde tout le temps alors que je vois que ce n'est pas possible pour toi. ».* Ainsi, l'objectif est que l'élève comprenne implicitement que ce n'est plus un problème pour elle s'il se comporte de la sorte. Voici d'autres exemples à appliquer dans des situations de transgression comme la prise de parole en public ou lorsqu'il se lève sans autorisation : *« Et ben voilà, c'est ton côté petit qui ressort, c'est évident que tu ne peux pas comprendre cette consigne-là » ; « C'est pas grave, chacun grandit à son rythme, et peut-être qu'il faut le ralentir un petit peu pour toi. »*

Parallèlement à cela, nous lui avons dit que si la mère d'Olivier se manifestait auprès d'elle, il fallait lui expliquer qu'elle tentait quelque chose de nouveau pendant deux semaines dans le but de responsabiliser davantage son fils. Il était important de l'informer de cela afin qu'elle ne se retrouve pas empêchée de réaliser ces virages à 180°.

4.2.2.2 Achille, 7 ans

L'enseignante d'Achille était dérangée par les comportements transgressifs de son élève qui se plaisait à imiter des bruits d'animaux ou encore à danser en classe. Le cas d'Achille comportait la particularité que l'enseignante avait tenté, suite au cours de base, d'appliquer sans encadrement un 180°. En effet, elle avait réalisé un virage sur Achille et l'un de ses camarades qui tous deux refusaient de travailler en déclarant « vous pouvez ne pas travailler ». Toutefois, une partie de la classe a alors souhaité la même chose, ce qui a eu pour conséquence que la moitié des élèves s'est rendue au fond de la classe. A noter que bien qu'ils ne travaillaient pas, ils n'ont pas perturbé le reste du cours. Cela a toutefois impacté le moral de l'enseignante pour qui cet événement a été difficile à vivre. En effet, les 180° peuvent générer des changements. Ces derniers peuvent s'avérer souvent très momentanés, notamment quand d'autres élèves se saisissent de l'opportunité qui est accordée à un camarade d'échapper à la contrainte scolaire. Il aurait donc fallu tenir sur ce 180° qui était un mouvement pertinent.

	AVANT (thème TR)	APRES (thème 180°)
	« calme-toi » « tu dois rentrer dans le rang »	« tu peux ou ne pas être calme mais tu en assumeras les conséquences »

L'enseignante, lors du premier entretien, nous avait décrit plusieurs séquences qui sont décrites au point 4.1.2. Sur la base de ces séquences, nous lui avons proposé plusieurs interventions permettant de mettre en application le 180° *« tu peux ou ne pas être calme mais tu en assumeras les conséquences »*. Il s'agissait que l'enseignante restaure son autorité car Achille essayait constamment de tester les limites afin d'accaparer toute l'attention de la maîtresse d'école. Toutefois, de peur qu'Achille se sente stigmatisé par ses nombreuses remarques pour le faire rentrer dans le rang, Abby le survalorisait au point que ses multiples tentatives de régulation

étaient mises en échec. Aussi, ces solutions s'avérant infructueuses, Abby se sentait impuissante et nous avons donc mis l'emphase sur les mouvements stratégiques qui pourraient lui permettre de reprendre la main. Voici les exemples que nous avons proposés et travaillés de concert avec l'enseignant sous la forme de jeux de rôle lors de ce second entretien :

- **Séquence 1 – Bruits d'animaux et danse.** Achille et Marc discutent ensemble à leur table. Achille commence à faire des bruits d'animaux. Sur la base de l'identification du bruit de l'animal, l'enseignante pouvait alors dire : « *Mais Achille, tu sais aussi faire l'éléphant ?* ». Puis à nouveau, pour l'enjoindre à poursuivre dans cette tâche, Abby pouvait ajouter : « *et le singe tu sais faire ? Saute un peu pour voir !* », jusqu'à ce qu'Achille s'épuise, tout en lui prescrivant comme tâche pour la prochaine fois de s'améliorer dans sa capacité à reproduire des bruits d'animaux. Dans cette même séquence, le camarade d'Achille (Marc) commence à danser. Abby lui propose de venir faire une danse devant toute la classe. Elle fait sans le savoir un virage à 180° avec Marc qui se stoppe dans son élan chorégraphique. Toutefois, Achille prend sa place et vient danser devant toute la classe, au grand regret de l'enseignante. Nous relevons que le mouvement initial de proposer à Marc de venir danser devant toute la classe a fonctionné sur ce dernier, mais n'était pas adapté à Achille. Nous lui indiquons un mouvement similaire : « *Achille viens montrer comme tu danses devant toute la classe !* », et de l'applaudir s'il s'exécute. Nous ajoutons qu'elle peut critiquer un pas de danse et lui prescrire de revenir faire sa chorégraphie quand il aura amélioré certains pas.
- **Séquence 2 – Agitation à la gym.** Achille et Marc s'entêtent à parler à la gym alors que l'enseignante explique les consignes de sécurité. En revenant sur cette séquence, nous exprimons à Abby le virage qui vise à responsabiliser à Achille, sachant qu'il en va de la sécurité des autres élèves. Aussi, elle peut lui annoncer « *tu sais Achille tu peux ne pas écouter les consignes de sécurité mais du coup tu feras pas la gym.* », la

conséquence étant qu'il ne pourra pas faire les activités comme les autres élèves.

- **Séquence 3 – Blagues.** Achille fait une blague qu'il répète à plusieurs reprises. L'enseignante lui propose d'en trouver d'autres. Nous relevons à Abby que c'est la bonne démarche de prescrire une tâche à Achille avec un ton qui se veut sincère, réinstaurant ainsi son autorité. Nous la félicitons et l'encourageons à continuer ainsi car l'intervention qu'elle a naturellement mise en application a pour effet de faire taire son élève.

En outre, nous revenons sur une séquence qui avait beaucoup touché l'enseignante, symptomatique à ses yeux d'une mésestime que ressentait Achille. En effet, lors de la confection du calendrier de l'Avent, Achille était le seul élève déçu de son travail. Abby avait tenté de le revaloriser, bien que le calendrier était bâclé. Nous lui indiquons ce virage « *tu sais Achille c'est vrai que ton calendrier n'est pas hyper beau, mais tu feras peut-être mieux la prochaine fois.* ». Nous signifions alors à la maîtresse qu'Achille recherche des compliments alors que son travail n'est pas bon. Nous indiquons la nécessité pour Achille de faire l'expérience qu'il ne peut pas être talentueux dans toutes les activités, renvoyant implicitement le message que de chahuter en classe impacte sur la qualité de son travail.

4.2.2.3 Nathan, 15 ans

Pour l'enseignante de Nathan, il s'agissait de sa première mise en application d'une tâche telle le 180°. La particularité de cette situation résidait dans l'important réseau entourant l'enfant : la mère très présente, le coach, l'éducateur du MATAS et Aurore de l'Espace Ressources. Il a été décidé de ne pas tenir compte des différents acteurs, bien que l'éventualité de faire un 180° avec d'autres membres du système pertinent ait été abordée. Il n'était cependant pas nécessaire d'agir auprès du réseau pour améliorer la relation avec cet adolescent.

	AVANT (thème TR)	APRES (thème 180°)
	« tu dois rentrer dans le cadre » « il faut que tu aies tel ou tel comportement »	« tu peux ne pas faire comme les autres »

Pour Nathan, la situation était quelque peu différente car l'objectif de l'enseignante nécessitait d'être clarifié. Nous l'avons donc tout d'abord interrogée sur les raisons pour lesquelles elle souhaitait améliorer la relation : était-ce pour avoir plus d'impact sur lui ? Au cours de ce second entretien, Léa nous explique qu'elle voulait en effet qu'il l'écoute davantage et pensait qu'améliorer la relation serait un moyen de créer un lien permettant de favoriser cela. De surcroît, avec les adolescents, il est difficile d'agir à la fois sur le respect des règles et la relation. Nous l'avons donc informée de ce qui suit : *« Avec les adolescents, tu ne pourras pas avoir les deux : faire la morale et avoir une bonne relation. Tu dois choisir. Donc si tu veux avoir une bonne relation avec Nathan, tu dois arrêter de lui faire la morale et rigoler avec lui. Pour aller dans ce sens, tu dois t'assouplir un peu et faire attention à ne pas te rigidifier, c'est-à-dire rester campée sur ta position. L'autre option est que tu continues à lui faire la morale et que la relation reste telle qu'elle est actuellement. »*

L'enseignante a décidé de mettre l'emphase sur l'amélioration de la relation. Nous l'avons donc informée du virage qu'elle allait opérer : *« Tu peux ne pas faire comme les autres »*, sous-entendu *« Ce n'est plus de ta responsabilité en tant qu'enseignante de faire qu'il rentre dans le cadre, il faut lui rendre sa responsabilité »*. Nous avons particulièrement insisté sur le fait qu'elle devait lâcher : *« Cela signifie être plus souple, plus tranquille, arrêter de faire des commentaires sur ses actes et ne pas être dans le jugement, ni la moquerie. »* Pour illustrer cela, nous avons repris un exemple dont elle nous avait parlé lors du premier entretien, à savoir que Nathan n'effectue pas ses recherches d'apprentissage dans les délais impartis. Nous lui avons préconisé

de l'informer que désormais, ces démarches étaient de sa responsabilité, qu'elle n'allait plus exiger de lui qu'il lui rende des comptes : « *A présent, je ne te ferai plus de remarque à propos des démarches à entreprendre pour réaliser un stage en entreprise, il s'agit de ton avenir et donc de ta responsabilité. Sache que je me tiens toutefois à ta disposition si tu as besoin d'aide ou que tu souhaites en parler.* » De plus, sur la base de ces séquences, nous lui avons fait les suggestions suivantes :

- **Séquence 1 – Insulte une camarade.** Nous avons informé l'enseignante qu'il s'agissait là d'une situation qui s'était déroulée en dehors de ses cours et qui concernait Nathan et l'une de ses camarades. Nous avons relevé le fait qu'elle tendait à « se mettre entre Nathan et le monde », c'est-à-dire à s'immiscer entre Nathan et ses autres interlocuteurs, dans une tentative de gérer et mettre de l'ordre dans ces interactions. Ainsi, si une situation similaire se reproduisait, elle pourrait discuter avec la fille qui a été insultée afin de la soutenir, voire de l'aider imaginer comment se défendre par elle-même, et ce afin que l'adolescente en question puisse renforcer ses propres ressources.
- **Séquence 2 – Ne lui dit pas bonjour.** Cette séquence se produisait davantage lorsque Nathan était au MATAS et n'était plus d'actualité lorsque nous sommes retournée vers Léa. Nous l'avons toutefois informée qu'elle ne pouvait pas le forcer à la saluer, puisque cette injonction irait dans le sens « Tu dois entrer dans le rang ». Bien que nous comprenions ses valeurs de politesse, nous lui avons suggéré de faire une concession sur ce point afin de se rapprocher de son objectif qui était d'améliorer la relation.
- **Séquence 3 – Propos racistes en classe.** Dans la situation où Nathan déclare des propos inappropriés en classe, ce n'est plus uniquement du ressort de l'enseignante de réaffirmer le cadre dans le sens où une loi l'interdit. Ainsi, nous lui avons dit de l'informer dans ce sens « *Ce que tu dis est grave et est punissable par la loi* », tout en gardant son calme afin que la relation ne monte pas en symétrie.

De manière générale, comme c'était le cas pour la séquence 1, nous l'avons sensibilisée à ce qui se produisait lorsqu'elle se mettait « entre Nathan et le monde ». En effet, elle avait tendance, en tant qu'enseignante principale, à réguler l'ensemble des relations qu'entretenait Nathan avec les autres enseignants. Nous l'avons rendue attentive au fait qu'en procédant ainsi, elle péjorait sa relation avec Nathan. De fait, elle était celle qui le réprimandait constamment, tout en empêchant également les autres professeurs de développer leurs propres ressources afin d'apprendre à gérer ces situations. Ainsi, nous lui avons recommandé de rendre la responsabilité autant à Nathan, qu'à ses collègues.

4.3 ÉVALUATION DES EFFETS (3^E ENTRETIEN)⁶

L'évaluation des effets nous a permis d'avoir un retour sur la manière dont les tâches prescrites avaient été mises en application et les réactions que cela a suscité chez l'élève et le reste de la classe. En outre, nous avons proposé d'évaluer le problème et l'intervention sur une échelle de 1 à 10 (sous-chapitre 4.3.2). Par ailleurs, nous avons également posé une question de consolidation qui est la suivante : « supposons que pour une raison qui nous échappe, vous ayez envie de revenir à comment c'était avant notre intervention, qu'est-ce qu'il faudrait que vous fassiez pour que ça redevienne comme avant ? ». La réponse formulée par l'enseignante permettait d'évaluer les apprentissages et la compréhension de l'intervention : si les tentatives de régulation étaient listées, renvoyant aux mesures mises en place avant l'intervention, cela permettait d'attester de la prise de conscience de leurs anciens comportements.

4.3.1 RESUME DES CAS

Cas 1 – Olivier, 8 ans

Qu'est-ce que vous avez mis en place ? Quelles sont les réactions que cela a suscitées ? Maëlle décrit avoir mis en place le 180° à l'arrivée des élèves, devant tout le monde, en adressant à Olivier ses excuses pour l'avoir traité comme un grand alors qu'il était encore un peu trop petit pour les tâches qu'elle exigeait de lui et que, désormais, il n'avait plus besoin de suivre les règles comme les autres. Elle déclare l'effet de surprise aussi bien du côté d'Olivier que des autres élèves, ne sachant pas si c'était pour rire. Maëlle décrit qu'Olivier a été très sensible aux petits noms infantiles qu'elle ponctuait quand Olivier tentait de renverser à nouveau les rôles. « Mon petit lapin », « bout de chou » ou encore « tu es trop petit » ont produit chez Olivier, non sans mal pendant la première semaine, à s'en défendre en exprimant : « je ne suis pas un petit » ou encore « je ne suis pas ton petit bout de chou. ».

Quels changements observes-tu depuis notre entretien ? L'enseignante décrit une première semaine difficile notamment avec des danses répétées de la part d'Olivier qui finissait par les faire devant la classe. Elle évoque une difficulté dans le maintien du 180°, à savoir un lâcher-prise convaincu et

⁶ La retranscription des 3^e entretiens se trouve en Annexe 7

convainquant. L'enseignante relate également un épisode avec la voisine d'Olivier dont il s'est amouraché et avec laquelle il bavardait. Afin de maintenir son autorité sous l'égide du thème du 180° (cf. « tu peux ne pas faire comme les autres, mais tu en assumeras les conséquences et tu seras un peu ridicule, un peu immature. »), elle l'enjoint de venir expliquer devant toute classe. Au bord des larmes, il finirait tout de même par expliquer de quoi il était en train de parler avec sa voisine. Agissant dans une optique de revenir à la situation initiale, Maëlle tient son 180° jusqu'à ce qu'Olivier ait un déclic prenant cette forme-ci : « j'ai eu le temps de réfléchir et je ne suis pas un bébé. ». Dès lors, l'enseignante décrit des changements significatifs notamment au niveau du retard, ne cherchant plus la compétition.

Qu'est-ce qui a le mieux marché ? Maëlle explique finement que ce qui a le **mieux marché** ce sont les petits noms (« mon petit chat », « bout de chou ») qui l'identifiait à un comportement d'enfant alors que lui se défendait d'être un grand. Elle relate dès lors n'être plus dans une lutte symétrique, Olivier ayant intégré la place de chacun c'est-à-dire lui un élève et Maëlle la maîtresse. En outre, ce qui a le **moins marché** est de l'avoir fait aller danser devant toute la classe. Elle évoque toutefois avoir manqué de recul lors de cet épisode qu'elle articule de la manière suivante : tout d'abord, le lâcher-prise ne s'est pas bien opéré à savoir qu'elle était irritée de perdre du temps en le voyant danser. Aussi, au lieu de le ridiculiser un peu en lui proposant d'améliorer ses pas de danse, que nous avons évoqués lors du deuxième entretien, elle l'a survalorisé lui conférant un sentiment de toute-puissance.

Qu'est-ce que tu ferais différemment si c'était à refaire ? Maëlle exprime le désir de prendre à part la classe lors de l'annonce afin d'expliquer ce qu'elle allait mettre en place avec Olivier. En effet, suite aux deux semaines d'expérimentation, trois élèves ainsi que leur parents sont venus se plaindre. Suite à un téléphone avec les protagonistes de l'intervention, nous avons pu mettre à plat certaines difficultés de la mise en place du 180°. En effet, deux des élèves sur trois étaient considérés par l'enseignante comme des enfants avec des difficultés de comportements. Nous avons ainsi relevé que le 180° avait pu avoir un effet préventif sur ces deux élèves qui avaient une tendance à se comporter comme Olivier. Quant à la troisième élève, il s'agissait d'une élève particulièrement sensible. Sur nos conseils, Maëlle a pu discuter avec cette élève de sa sensibilité et dès lors leur interaction s'est améliorée, gagnant de la part de cette élève une certaine confiance. Les détails des effets sur le reste de la classe seront repris et analysés au chapitre 5.3.3.

Quels ont été les changements observés après les 15 jours ? Est-ce qu'il y a eu des rechutes ? Qu'est-ce que tu as gardé comme réflexe ?

Maëlle répond par la négative concernant les rechutes, même si elle évoque un jour à la patinoire où Olivier a été particulièrement pénible.

Question de consolidation – « supposons que pour une raison qui nous échappe, vous ayez envie de revenir à comment c’était avant notre intervention, qu’est-ce qu’il faudrait que vous fassiez pour que ça redevienne comme avant ? » Maëlle rappelle les anciennes tentatives de régulation en observant qu’elle était tout le temps sur le dos d’Olivier instaurant une escalade symétrique sur la base d’injonctions de types « Olivier arrête de... ». L’enseignante évoque avoir considéré que le problème venait d’Olivier, qu’il en était la cause. Toutefois, elle considère aujourd’hui que c’est la relation qui s’est co-construit de manière dysfonctionnelle qui était la cause du problème.

Echelles

L’enseignante estime que l’intervention a fonctionné.

Qu’est-ce qui était le plus difficile pour toi dans la mise en œuvre du 180° ? Sur une échelle de 1 à 10. Elle observe que ce qui a été le plus difficile était de lâcher la situation avant l’annonce du projet à la classe, qu’elle situe à 7.

Sur une échelle de 1 à 10, le problème se situe à combien avant l’intervention ? Maëlle considère qu’avant l’intervention le problème se situait à 10, relevant à quel point le comportement d’Olivier était invivable.

Après l’intervention ? Maëlle considère le problème comme ayant quasiment disparu, elle le situe à 1

Echelle de satisfaction par rapport à l’intervention de 1 à 10 ? Maëlle déclare qu’avant notre intervention par téléphone la satisfaction était mitigée aux alentours de 5, sachant que trois élèves s’étaient plaints. Cependant en rassurant Maëlle sur ses difficultés lors d’un entretien téléphonique, elle se dit pleinement satisfaite, à savoir 10

Echelle de la difficulté à mettre en œuvre le 180° ? Il a été difficile pour Maëlle de mettre en place le 180° les premiers jours. Suite aux deux semaines d’expérimentation, elle a su faire preuve d’initiatives et a su s’ajuster selon les comportements d’Olivier.

Qu’est-ce que tu retiens de notre collaboration ? Maëlle évoque sa surprise qu’en changeant les interactions avec son élève il y a eu autant d’effets sur le comportement de ce dernier. Elle se dit preneuse de l’approche stratégique car elle y voit les bienfaits qu’elle peut entraîner sur la relation enseignante-élève.

Cas 2 – Achille, 7 ans.

Qu’est-ce que vous avez mis en place ? Quelles sont les réactions que cela a suscitées ? Abby décrit avoir fait l’annonce le lundi matin à l’instant où Achille a commencé à avoir ses « comportements habituels », c’est-à-dire à discuter à part et ne pas prêter attention aux activités que l’enseignante avait démarrées. Dès lors, elle annonce : « voilà Achille à partir d’aujourd’hui tu peux ne pas travailler, si tu souhaites être avec nous participer et travailler,

aucun problème je t'accueille très volontiers. Si tu ne le souhaites pas, c'est ton choix ». L'annonce a été faite devant tous les élèves, sans provoquer de réactions particulières chez ces derniers, ce dont redoutait Abby. Quant à Achille, il a baissé les yeux et s'est mis petit à petit au travail, non sans mal pendant la première semaine. Dans des tentatives de retour à une lutte symétrique avec l'enseignante, Achille s'est mis, lors d'un épisode, à danser. Abby annonce aux élèves d'arrêter leurs activités et enjoint Achille de faire sa « chorégraphie ». La réaction d'Achille est sans appel : il hoche négativement de la tête et « se plonge dans son atelier ». Abby fait part que l'essentiel des difficultés s'est produit pendant la première semaine de la mise en place du 180°, tandis que la deuxième semaine elle a moins dû intervenir, Achille s'étant autorégulé.

Quels changements observes-tu depuis notre entretien ? L'enseignante décrit Achille comme « moins sur la défensive », cherchant moins son attention au travers de « petits bruitages ». Ces bruits ont totalement disparu lors de la deuxième semaine. Elle évoque cependant que la mise en travail n'est pas forcément là, mais que ce n'était pas le but recherché. En effet, sa demande concernait le comportement perturbateur d'Achille. Elle note qu'elle a « moins besoin de faire de remarques ». Elle relate cependant qu'il continue à bavarder, sans pour autant perturber le bon fonctionnement de la classe.

Qu'est-ce qui a le mieux marché ? Abby explique finement que ce qui a le mieux marché ce sont les moments où elle a enjoint Achille de se présenter devant toute la classe tout en arrêtant l'activité avec les autres élèves pour l'observer. Hochant de la tête négativement, Achille retournait à son travail.

Qu'est-ce que tu ferais différemment si c'était à refaire ? Abby estime qu'elle aurait dû aller « plus à fond » lorsque les comportements d'Achille perturbaient la classe (chanter, danser). Après la première semaine, Elle aurait également souhaité qu'il y ait plus de comportements transgressifs afin de pouvoir « expérimenter » davantage les injonctions que l'on avait travaillées ensemble.

Quels ont été les changements observés après les 15 jours ? Est-ce qu'il y a eu des rechutes ? Qu'est-ce que tu as gardé comme réflexe ?

Abby observe qu'il n'y a plus de bruits d'animaux ainsi que les cris qui la dérangent énormément lorsqu'elle enseignait. Il ne se lève plus aussi fréquemment sans autorisation, comportements qui sont présents parmi d'autres élèves et qu'elle tolère. Si Achille bavarde trop, elle lui propose de raconter devant toute la classe sa conversation, auquel cas il se remet au travail sans sourciller. Depuis l'intervention, Abby se dit moins sur le dos

d'Achille car son comportement n'est pas plus problématique par rapport à d'autres élèves.

Question de consolidation – « supposons que pour une raison qui nous échappe, vous ayez envie de revenir à comment c'était avant notre intervention, qu'est-ce qu'il faudrait que vous fassiez pour que ça redevienne comme avant ? » Suite à une incompréhension concernant cette question, nous devons rappeler à Abby quelles étaient les tentatives de régulation avant notre intervention. En interagissant avec elle, elle nous évoque qu'avant l'intervention, elle ne « lâchait rien » en poussant Achille à travailler. Nous lui expliquons qu'en effectuant un virage à 180°, Abby lui avait permis de se responsabiliser, ce à quoi elle acquiesce. Elle nous confie que, bien que ce ne soit pas « l'élève de l'année » au niveau des apprentissages, « les comportements c'est plutôt bien ».

Echelles

L'enseignante estime que l'intervention a fonctionné.

Qu'est-ce qui était le plus difficile pour toi dans la mise en œuvre du 180°?
Sur une échelle de 1 à 10. Abby observe que le plus éprouvant était de se montrer « au taquet » à chaque tentative de la part d'Achille de revenir à la situation initiale. La première semaine, elle l'établit à 8. Lors de la deuxième semaine, elle l'établit à 6.

Sur une échelle de 1 à 10, le problème se situe à combien avant l'intervention ? Abby situe le problème avant l'intervention à 8.

Après l'intervention ? L'enseignante situe le problème à 3. Elle nous dit que pour passer à 0, elle souhaiterait complètement l'oublier en n'intervenant pas de la semaine.

Echelle de satisfaction par rapport à l'intervention. 1 à 10 – 10 étant très satisfaisant. Abby situe la satisfaction de l'intervention à 7.

Qu'est-ce que tu retiens de notre collaboration ? Abby trouve que cette expérience a été très enrichissante, car ça lui a permis de se remettre en question à travers un regard extérieur. Elle note également qu'obtenir un soutien, en relevant les points positifs et négatifs des tentatives de régulations étaient précieux ainsi que rassurants.

Cas 3 – Nathan, 15 ans.

Qu'est-ce que vous avez mis en place ? Quelles sont les réactions que cela a suscitées ? Léa décrit ne pas avoir annoncé le 180° de manière directe devant la classe. Aussi, en faisant un tour de classe concernant les apprentissages, elle a profité de cette occasion pour évoquer le thème du 180° naturellement : « ok, ben écoute Nathan, moi ça ne me pose pas de problèmes. Maintenant ce qu'on va faire c'est que si tu fais, si tu avances dans tes recherches ou quoi que ce soit, ou si pour autre chose, tu me fais signe et on en parle, sinon euh... je te propose que je te laisse tranquille. ». Vexé, Nathan a acquiescé : « ouais d'accord, si vous voulez quoi. ». Bien que Nathan ne manifeste que difficilement ce qu'il ressent, Léa relève qu'il a intégré l'information. La réaction des autres élèves est décrite par Léa comme une surprise exprimée par un moment de silence. Elle évoque un autre élève qui voulait profiter de l'effet de l'annonce pour lui-même bénéficier du 180° de Nathan. Il s'est très vite ravisé après que l'enseignante lui ait simplement répondu « ok, ben alors je te laisse tranquille quoi ».

Quels changements observes-tu depuis notre entretien ?

Léa observe que cela lui a permis de prendre de la distance émotionnellement avec la situation, elle s'en tient désormais davantage au factuel, et tente de renvoyer à Nathan ses responsabilités dans le but de l'autonomiser. Dans son rapport avec ce dernier, elle décrit une relation qui « coule ».

Elle décrit qu'à une reprise, elle a eu une « bonne discussion » avec ce dernier, bien qu'elle n'ait pas duré longtemps.

Qu'est-ce que tu ferais différemment si c'était à refaire ?

L'enseignante, non sans humour, se dit qu'elle aurait dû faire différemment bien avant, à savoir lâcher prise.

Quels ont été les changements observés après les 15 jours ? Est-ce qu'il y a eu des rechutes ? Qu'est-ce que tu as gardé comme réflexe ?

Ne le voyant pas tous les jours, Léa répond par la négative concernant les rechutes. Elle se rappelle cependant avoir envoyé un email à la maîtresse responsable de Nathan lors d'un épisode où il était en train de dealer dans les toilettes de l'école. Léa ne l'a ainsi pas sanctionné, renvoyant la responsabilité à l'enseignante qui était responsable au moment des faits.

Question de consolidation – « supposons que pour une raison qui nous échappe, vous ayez envie de revenir à comment c'était avant notre

intervention, qu'est-ce qu'il faudrait que vous fassiez pour que ça redevienne comme avant ? »

S'il n'y avait pas eu d'intervention, Léa aurait continué de « s'exciter » vis-à-vis de Nathan, en étant « sur son dos pour le moindre truc » et lui enjoignant de se traire, de se retourner etc.

Echelles

L'enseignante estime que l'intervention a fonctionné.

Qu'est-ce qui était le plus difficile pour toi dans la mise en œuvre du 180°?

Sur une échelle de 1 à 10. Léa évoque que ce qui a été le plus difficile est de savoir « lâcher ». En effet, elle décrit qu'avant le virage à 180°, il lui a été nécessaire de faire un travail sur elle-même afin de se mettre dans les conditions pour lâcher prise, qu'elle établit à 7.

Sur une échelle de 1 à 10, le problème se situe à combien avant l'intervention ? Elle situe le problème à 7.

Après l'intervention ? Léa se garde de nous dire 0 par prudence. Aussi, elle situe le problème à 1.

Echelle de satisfaction par rapport à l'intervention de 1 à 10 ? L'enseignante se dit satisfaite à 8 par rapport à notre intervention.

Qu'est-ce que tu retiens de notre collaboration ?

Léa observe que cette expérience a été très « constructive » aussi bien dans sa manière de concevoir son travail en tant qu'enseignante, mais également sur un plan davantage personnel. Elle nous fait part également que « ça a roulé » pendant l'intervention, si bien qu'elle nous avait presque oubliés après les deux semaines d'expérimentation.

4.3.2 SYNTHÈSE DES ECHELLES D'ÉVALUATION

Échelles	Enseignante 1		Enseignante 2		Enseignante 3	
	Avant	Après	Avant	Après	Avant	Après
Évaluation du problème ⁷	10	1	8	3	7	0-1
Satisfaction vis-à-vis de l'intervention ⁸	Enseignante 1		Enseignante 2		Enseignante 3	
	9-10		7		8	

⁷ 10 étant très problématique ; 0 pas du tout problématique

⁸ 10 étant très satisfaisant ; 0 pas du tout satisfaisant

4.3.3 ANALYSE THÉMATIQUE DE CONTENU⁹

Thèmes	Sous-thèmes
Efficacité de l'intervention	Impact sur le comportement à la maison
	Sortie de la lutte symétrique
	Impact sur le comportement à l'école
	Vérification à l'aide de la question de consolidation
	Changement dans la vision du monde
	Satisfaction vis-à-vis de l'intervention
Éléments facilitateurs à l'intervention	Lâcher prise/remise en question
	Reprendre tous les comportements "ne rien laisser passer"
	Prise de conscience de son comportement d'avant
	Adaptation du 180°
	Solidarité de la classe
	Application transversale (sur d'autres élèves)
	Outillée pour d'autres situations : renforcement fonction encadrante
	Reconnaissance /affection de l'élève
	Compétences nécessaires
	Soutien de l'encadrement
	Disponibilité des encadrants
	Validation des encadrants
	Voir les effets
	Ecrire au fur et à mesure comme prise de conscience des effets
	Rendre la responsabilité à chacun
Temps de réflexion entre entretien 1 et 2	
Revivre les séquences (boucles infructueuses) lors du 1er entretien	
Difficultés rencontrées (potentiels freins à l'intervention)	Emotions
	Difficultés 1ère semaine
	Risque de retomber dans les paroles moralisantes
	Perdre patience
	Ne pas s'énerver, risque de perdre le contrôle
	Impact du comportement de l'enfant sur les autres
	Fatigue
	Impression de perdre du temps
Impact sur le reste de la classe	

⁹ Le tableau complet d'Analyse thématique de contenu se trouve en Annexe 8

	Effet collatéral sur autres élèves
	Risque de pression des parents
	Pas prendre le bon ton pour le 180°
	Crainte d'exclusion de la part des autres élèves
	Intervention à l'encontre des valeurs de l'enseignante
	Choix de la période de l'année
	Impression de manipuler l'élève
	Devoir rebondir sur des situations
	Ajout autre TS
	Crainte de retourner aux anciens comportements
	Peur de faire faux
	Durée
	Pas de cohérence avec les autres encadrants

5. DISCUSSION

Les résultats obtenus au cours de cette intervention ont permis de faire émerger des grands thèmes, permettant d'illustrer des similitudes et des différences entre les enseignantes. Ainsi, nous tenterons de répondre à nos questions de recherche, qui consistent à questionner l'efficacité d'une telle intervention ainsi que les éléments qui la favorisent ou l'empêche, en analysant les éléments qui ressortent de chaque situation et qui, à notre sens, sont pertinents pour apporter un éclairage à l'Intervention Stratégique Brève.

5.1 ANALYSE DES SITUATIONS (1^{ER} ENTRETIEN)

5.1.1 IMPUISSANCE : LE SAVON QUI GLISSE ENTRE LES MAINS

A travers les définitions d'un « problème de comportement » des enseignantes émergent une représentation linéaire de la situation problématique. Leur discours dépeint une situation difficile du fait que l'élève a un problème, présente un tableau psychopathologique individuel et/ou un contexte familial difficile expliquant un tel comportement. Par exemple, l'enseignante 1 déclare concernant l'origine du problème : « Comme ça j'aurais dit manque d'attention. (...) Ben dans le sens où y a pas le papa à la maison, il y a eu une histoire très compliquée autour de tout ça quand même, et pis maintenant sa petite sœur elle a commencé l'école (...). » Ces explications familialistes résonnent avec la vision du monde de beaucoup d'enseignants et amènent à des prises en charge externalisées. En effet, dans les trois situations exposées, les enfants sont allés voir un intervenant-spécialiste, tel le psychologue, le logopédiste ou encore un coach personnel. Ces prises en charge peuvent limiter le champ d'action de l'enseignant et le confronter à un vécu d'impuissance. De fait, lorsque nous avons rencontré les enseignantes la première fois, toutes se décrivent comme étant dans une impasse et se sentent impuissantes face aux situations rencontrées. A ce propos, l'enseignante 2 évoquera ainsi son sentiment d'impuissance « j'ai l'impression d'avoir un savon (...) qu'on a mis sous l'eau et puis qu'on essaie

d'attraper et puis en fait il glisse à chaque fois. (...)). Par ailleurs, une vive émotion était présente chez chacune d'entre elle et évoquer ces situations a suscité des larmes auprès de la seconde enseignante. Cela renvoie à leur souffrance dans le vécu quasi quotidien de ces situations, élément qu'elles identifient très clairement puisqu'à la question « Qui souffre ? », toutes sont en mesure de déclarer qu'elles sont les principales concernées. Ces témoignages vont dans le sens de Curonici et McCulloch (2010) qui soulignent l'impact d'une pensée linéaire de type cause à effet et des explications « familialistes » sur le sentiment d'impuissance ressenti par les enseignants confrontés à des élèves présentant des difficultés de comportements.

5.1.2 « LE PROBLEME, C'EST LA SOLUTION »

Les récits issus des premiers entretiens permettent de comprendre de manière plus fine les redondances interactionnelles qui participent à la chronicisation de la situation. Les enseignantes dénoncent des comportements de transgression tels l'imitation de bruits d'animaux, la prise de parole sans qu'elle ait été accordée, le non-respect des consignes, l'insolence, etc. Et en réaction à cela est mise en place toute une série de tentatives de régulation (TR). Avec les enseignantes, au cours de l'entretien, les solutions ayant participé au maintien de ces boucles infructueuses ont été inventoriées, l'on retrouve : **punir** l'enfant par la privation, **l'exclusion** ou **la sanction** ; **le valoriser** en le mettant dans une position haute ou en le complimentant ; **le raisonner** au travers de discussions et paroles moralisantes ; ou encore de **l'ignorer** en faisant comme s'il n'existait pas et que son comportement n'était pas problématique. En outre, une TR par la mobilisation du **réseau** s'est avérée particulièrement infructueuse dans le cas de Nathan selon les dires de son enseignante. Toutes soulèvent que la mise en place de ces TR n'a pas fonctionné et a participé au maintien du problème. Ainsi, chaque enseignante a tenté de faire « toujours plus de la même chose », pensée sous-tendue par la croyance linéaire, et s'est heurtée au fait que la solution participe alors au problème. Ainsi, pour changer, il s'agira

d'agir sur le cadre afin de modifier, comme le préconise l'approche stratégique, le contexte de l'interaction.

5.1.3 LES RISQUES DU « COPIER-COLLER »

Ce premier entretien d'*analyse de la situation* a également mis en évidence la difficulté que peut représenter la mise en application de ces outils systémiques lorsque la personne n'est pas suffisamment encadrée. De fait, deux des trois enseignantes ont tenté de réaliser une intervention après avoir suivi la formation de base. En conséquence, la mise en place de ces 180° n'a pas eu les effets escomptés. De fait, l'enseignante d'Olivier avait préalablement tenté un 180° sur les retards de son élève qui n'avait pas abouti à un changement. De même, l'enseignante d'Achille a réalisé une intervention sur des enfants ne présentant pas de difficultés d'apprentissage, ce qui a eu pour effet une démission temporaire de l'ensemble de la classe qui ne souhaitait alors plus travailler. L'enseignante d'Achille exprimera avec du recul « (...) il a fallu admettre que ben douze étaient partis et pis que je me retrouvais avec dix élèves (...) donc là j'ai respiré un bon coup et puis je me suis dit bon ben voilà fallait s'y attendre ».

Comme le soulèvent Curonici et McCulloch (2010) « malgré leur apparente simplicité, les concepts-clés du modèle systémique ne peuvent et ne doivent pas être maniés comme des recettes de cuisine » (p.3) au risque d'amplifier la chronicisation du problème, voire de renforcer le pouvoir de l'enfant dans des situations de lutte symétrique. En effet, cette pratique doit être pensée et faite sur mesure, et nécessite un véritable temps de réflexion. Ainsi, pour qu'il soit manié avec soins, l'outil systémique implique que l'enseignant soit suffisamment formé afin qu'il puisse intégrer et expérimenter l'application pratique de cette approche, car bien qu'il paraisse simple, il « ne doit pas être simpliste » (Curonici & McCulloch, 2010, p. 3). A relever que la finalité est que l'enseignant soit davantage outillé pour faire face à la diversité des situations susceptibles de se présenter, point sur lequel nous reviendrons par la suite.

5.2 PRESCRIPTION DE TACHE (SUPERVISION ET 2^E ENTRETIEN)

5.2.1 DE LA NECESSITE D'UN ENCADREMENT POUR SORTIR LA TETE DE L'EAU

La description des situations a permis d'identifier les redondances interactionnelles que nous avons exposées à nos superviseurs du centre Chagrin scolaire. Ces boucles infructueuses sont alimentées par les solutions inefficaces utilisées jusqu'à présent et qui ont conduit au maintien du problème. De manière générale, le thème de ces tentatives de régulation (TR) était la **demande de conformité aux normes de la classe et du professeur**. Implicitement, par leur TR, le message véhiculé était « Rentre dans le rang ! », ce qui a et pour effet l'accentuation des comportements dits problématiques. En analysant ces trois situations, toutes se caractérisent par une **lutte symétrique**. En effet, en référence à Curonici et McCulloch (2006), ces situations sont marquées par le *contrôle* : l'enseignante tente de réguler l'interaction de manière symétrique. La relation élève-enseignant est verticale et se caractérise par le fait que l'élève définit la relation et l'enseignant réagit au lieu d'agir. C'est l'élève qui dicte la relation et non l'inverse. Une relation enseignant-élève fonctionnelle est caractérisée par une relation complémentaire qui renforce la position encadrante de l'enseignant. Ainsi, le processus d'encadrement se caractériserait par une interaction dans laquelle l'enseignant maintiendrait sa position hiérarchique haute liée à sa fonction de professionnel, et l'élève est dans une position basse définie par son rôle d'apprenant (Fivaz, Fivaz & Kaufmann, 1980, 1982, cités Curonici & McCulloch, 2006).

Dans nos situations, l'on rencontre à plusieurs reprises une fragilisation de cette position encadrante. Lorsque la situation est symétrique, l'idée est de réinjecter un peu de complémentarité au sein de l'interaction. Par exemple, dans les séquences des cas d'Olivier et d'Achille, dont les enseignantes décrivaient des comportements de type imitation de bruits d'animaux ou danse durant les cours, cette recherche de complémentarité s'exprime par les injonctions formulées par les enseignantes de type « Continue à faire des

bruits d'animaux ou à danser » verbalisant ainsi l'ordre de continuer à transgresser. En exigeant de la part de l'élève qu'il poursuive un certain comportement, l'enseignante regagne sa position « haute » en étant celle qui prescrit le comportement ; elle renforce ainsi sa fonction encadrante.

5.2.2 POUR UN VIRAGE BIEN REUSSE

Les données récoltées lors du premier entretien ont permis de faire émerger un certain nombre d'éléments essentiels à communiquer à nos partenaires et qui sont à garder à l'esprit lors de la mise en application des tâches prescrites. Ces points sont à notre sens à communiquer dans une transparence complète ; ils sont à la fois issus de notre supervision et également de nos réflexions.

L'un des premiers points est qu'**il ne faut pas réaliser un 180° pour obtenir un certain comportement**. En effet, l'application de la prescription de tâche permet de modifier les interactions, sans savoir à l'avance les effets que cela aura sur les différents sous-systèmes. En cela, cette approche se distingue d'une technique de manipulation qui tenterait, tel un marionnettiste, d'influencer le comportement de sa poupée dans une certaine direction. Comme le déclarent Watzlawick et Nardone (2000), « (...) l'objectif thérapeutique devient : remplacer ces tentatives de solution dysfonctionnelles par des solutions fonctionnelles. Mais, pour y arriver, on doit conduire le patient (...) dans *L'Art des stratagèmes* (...) changer sans se rendre compte que l'on change. » (p. 108). De plus, lorsqu'une enseignante déclare « tu ne peux pas être à l'heure », cette injonction se doit d'être sincère et sans ironie. Cela signifie réellement que l'élève peut ne pas être à l'heure, et qu'en cas de retard, l'élève en assumera les conséquences puisqu'il s'agit là d'un choix qui lui est laissé. Ainsi, le second point est qu'un 180° s'accompagne d'un incontestable **lâcher-prise** excluant toute ironie ou tentative de manipulation de l'élève.

Par ailleurs, la **difficulté de la tâche** ainsi que sa **délimitation temporelle** ont été relevées auprès des enseignantes. En effet, toutes trois ont été

averties de la difficulté de l'exercice, nécessitant ainsi qu'elles soient disposées physiquement et psychologiquement pour le réaliser. Afin de les encourager, nous avons toutefois souligné le fait que les situations telles qu'elles étaient au départ étaient d'ores et déjà épuisantes, bien qu'elles présentaient l'avantage d'être connues. Cependant, mettre en place de nouvelles stratégies ainsi que s'adapter à chaque situation de manière spontanée nécessite passablement de ressources. Nous les avons donc informées que la mise en application durerait deux semaines, trois pour l'enseignante de Nathan étant donné la fréquence plus éloignée de leurs interactions, temps durant lequel aucune exception ne devait être faite. Cela signifie que les enseignantes devaient agir (et non plus réagir) lors de chaque comportement transgressif. Nous les avons ensuite informées qu'une mise au point serait effectuée au terme de ce temps. Cette délimitation temporelle est à nos yeux essentielle comme facteur de motivation, sachant qu'elle permet de poser un délai à cette phase d'essai. Par ailleurs, l'abandon de la tâche comporte un risque : chaque avortement d'un 180° est une occasion pour l'enfant de reprendre davantage de pouvoir dans un contexte de lutte symétrique. De plus, afin qu'elle soit disposée à réaliser la tâche, nous les avons également préparées au fait que **les parents pouvaient se manifester** en cas de plainte d'un enfant suite à ces changements. Il était important de penser à cet aspect pour anticiper les freins potentiels qui pouvaient survenir et empêcher le bon déroulement de l'application de ces virages.

Pour terminer, nous les avons informées de notre **disponibilité, en tant qu'encadrants, en cas de question**. Pour ce faire, nous avons créé un groupe sur le téléphone portable, via une application d'échanges de messages instantanés (what's app), afin de communiquer *in vivo* lorsqu'elles étaient confrontées à une situation insolite à laquelle elles n'étaient pas préparées. Nous étions alors en mesure de les aiguiller ou d'à notre tour nous faire superviser par les thérapeutes de Lyon en cas de doutes ou de questions.

En synthèse, ces conditions que nous avons identifiées comme des points centraux et communs à toutes les situations, ont accompagné la restitution

auprès des enseignantes. Etant donné leur importance, nous les avons qualifié de « **conditions de réussite** » car ils soulignent des aspects liés à la méta-communication de la prescription de tâche. En effet, en référence à Watzlawick (1972), la communication des points décrits plus haut comporte les deux aspects fondamentaux de toute communication, à savoir le contenu, qui renvoie au sens du message, et la relation, qui renvoie davantage à la manière de communiquer et transmettre l'information. De fait, les prescriptions de tâches sont une manière de « tourner le dos au bon sens pour créer un effet de surprise » (p. 80), d'où la nécessité, en tant qu'encadrant, d'accompagner les enseignantes vers ce nouveau cadre.

Pour notre part, et dans la continuité de l'axiome inscrit ci-dessus, l'enjeu en tant qu'encadrant se situait dans le fait d'**être convaincu et convainquant**. En effet, comme décrit précédemment, les enseignantes que nous avons rencontrées étaient fatiguées, usées, voire à bout de ressources lors du premier entretien. Etant donné l'investissement qu'une telle démarche implique, il était important que nous les convainquions du bienfondé des prescriptions qui, comme l'approche stratégique le préconise, vont à l'encontre de la logique. Cette étape pourrait s'assimiler à une *vente* de projet ; l'utilisateur doit être convaincu que le produit est pertinent avant de l'acheter. A cela, nous pourrions ajouter un second enjeu qui nous a accompagné et auquel nous étions particulièrement attentifs lors de ces rencontres : **être dans le non jugement**, élément de base qui accompagne tout suivi thérapeutique dans une approche systémique stratégique, mais qui est suffisamment important pour qu'on le précise ici. En outre, en tant qu'encadrant, notre rôle était de proposer un accompagnement qui soulage, qui redonne confiance en soi afin de permettre aux enseignante de sortir de l'impasse et d'avoir le sentiment de regagner de la compétence, du pouvoir, de sorte qu'elles soient à même de réinvestir leur fonction d'encadrante.

5.3 ÉVALUATION DES EFFETS (3^E ENTRETIEN)

5.3.1 L'INTERVENTION EST-ELLE EFFICACE ?

Sur la base de nos résultats, nous avons pu faire émerger plusieurs sous-thèmes rendant compte de l'efficacité de l'intervention. En référence au tableau (cf. résultats), les enseignantes ont relevé une nette amélioration du problème le situant entre 7 et 10 en pré-intervention, puis entre 0 et 3 au terme de l'intervention. Concernant la satisfaction liée à cette dernière, les enseignantes l'ont jugée entre 7 et 10. A noter, que l'ensemble de nos participantes estime que l'intervention est un succès, correspondant à un bilan de 100% de réussite.

D'un point de vue davantage qualitatif, il ressort de notre analyse de contenu que l'efficacité s'exprime en différents termes. Tout d'abord, l'efficacité de l'intervention peut se saisir au gré de **la satisfaction vis-à-vis de l'intervention** qui se perçoit à travers des récits marquant le bénéfice éprouvé suite à l'instauration du 180° : « Incroyable », « enrichissant ». Un commentaire révèle l'impact positif d'une « supervision » qui permet de « prendre du recul sur la situation », regrettant de ne pas en avoir davantage avant que la situation ne devienne ingérable. Sur la base de Wittezaele et Nardone (2000), nous considérons que n'importe quel comportement produisant une véritable rupture peut suffire à procurer une solution et donner au client la satisfaction qu'il recherche. Nous estimons pour notre part que le travail élaboré avec les trois enseignantes leur a permis de faire l'expérience de nouveaux comportements et que leur retour positif au terme du troisième entretien permet d'attester de l'efficacité de la stratégie qui avait été mise en place par le bénéfice qu'elles ont su en tirer sur un plan à la fois professionnel mais également personnel.

Un autre marqueur d'efficacité est le rôle primordial du **changement de la vision du monde** de l'enseignante vis-à-vis de son élève : « pour moi c'était lui le problème (...) je me suis remise aussi beaucoup en question ». Tout

comme l'ont relevé Curonici et ses collègues (2006), les enseignantes n'attribuent plus le problème à l'élève mais le considèrent comme émergeant d'une interaction devenue problématique. En ce sens, le changement de la vision du monde permet une amélioration des rapports entre enseignant et enfant : « je ne voulais pas forcément remettre la faute sur lui, donc j'ai attendu que ça passe et puis du coup ça s'est amélioré ». Dans cette perspective, l'intervention s'avère bénéfique car elle offre la possibilité de construire une nouvelle réalité en recadrant la vision du monde des participantes en les inscrivant dans une expérience émotionnelle corrective. En effet, l'approche constructiviste ne prétend pas fournir une réalité objective, au contraire elle accepte le relativisme subjectif de la construction d'une nouvelle vision du monde, qui peut s'avérer cependant plus utile et moins déplaisante (Wittezaele & Nardone, 2000). Le titre évocateur de l'ouvrage de Watzlawick (2009) « Faites vous-mêmes votre malheur » rend compte de l'influence de la loupe de la construction du monde de l'individu sur ce qu'il considère comme un problème ou non, ainsi que de l'ajustement des comportements qui en découlent. Ainsi, la vision du monde des enseignantes, devenue plus souple, révèle l'efficacité de l'intervention.

Nous évoquons à titre indicatif que pour une enseignante, **l'impact sur le comportement à la maison** permet également de conclure que la mission est un succès. En effet, bien que l'intervention était focalisée sur la demande des enseignantes qui s'exprimait en contexte scolaire, il n'en demeure pas moins que des impacts dans le milieu familial sont à signaler. En effet, l'enseignante nous fait part, à la suite d'un téléphone avec la mère d'un élève, que cet enfant « est calme, a l'air serein et qu'il a plus ses blocages comme avant ». Au fond, on note la dimension salutaire à la fois pour la mère de l'élève, qui perçoit les bénéfices émotionnels et comportementaux de l'intervention, que pour l'enseignante qui nous relate cet épisode, solidifiant les apports de la démarche stratégique.

L'impact sur le comportement à l'école participe de manière prégnante à l'évaluation de l'efficacité de l'intervention. L'analyse qualitative des

entretiens permet de mettre en avant le soulagement des enseignantes qui signalent la quasi disparition des comportements au terme de l'intervention. De plus, toutes soulignent la plus value de l'expérience sur un plan personnel, relatant une capacité désormais à lâcher-prise. Cette nouvelle aptitude leur a permis d'assouplir leurs exigences vis-à-vis de leur élève ; la relation ayant ainsi gagné en sérénité. **La sortie de la lutte symétrique** conduit à se dégager des interactions redondantes qui perdurent, si bien qu'il devient inutile de chercher un coupable puisqu'il est impossible d'en connaître l'origine. Aussi, les enseignantes évoquent la transformation du jeu interactionnel, ce qui aboutit à une nouvelle relation plus dynamique et constructive. S'inscrivant sereinement dans relation, les enseignantes ne subissent plus l'interaction, elles y participent activement au lieu d'y réagir instaurant de ce fait une interaction complémentaire (Curonici, Joliat & McCulloch, 2006). Concernant **la question de consolidation**, elle souligne chez les trois enseignantes l'ajustement de bonnes dispositions dialogiques qui s'étayent dans les va-et-vient du thème des tentatives de régulation au thème à 180°. Synthétiquement, nous nous plaisons à nous référer à Heinz von Foerster (cité par Wittezaele & Nardone, 2016) : « Si tu veux voir, apprends à agir ».

5.3.2 QUELS SONT LES ELEMENTS QUI ONT FAVORISE L'INTERVENTION ?

Passablement de sous-thèmes, que nous assimilons à des « éléments facilitateurs », sont ressortis de cette analyse thématique de contenu. Nous avons tenté de les regrouper en fonction de leur imbrication les uns aux autres en dégageant trois catégories : **enseignant ; élève ; encadrant**.

La catégorie enseignant fait ressortir l'élément pivot qui émerge de l'entretien des trois enseignantes et qui s'articule autour de la notion du **lâcher prise/remise en question**. En effet, ce sous-thème commun aux participantes représente la pierre angulaire sur laquelle repose le nouvel édifice relationnel qui s'est co-construit avec l'élève suite au virage à 180°. Identifier ce qui fait problème ainsi que d'en reconnaître son implication active conduisent à lâcher « la logique de l'autre » et tend à « guérir le système dans son ensemble » (Vidal & Garcia-Rivera, 2013, p. 88). Selon nos

données, l'expérience émotionnellement corrective prend racine dans l'aptitude à savoir se remettre en question pour mieux lâcher prise. Ce double mouvement se manifeste à travers les dires des enseignantes qui font part de la nécessité de **prise de conscience du comportement d'avant** (thème TR) comme facilitateur pour se lancer dans une intervention stratégique. A ce propos, le retour sur les redondances interactionnelles au premier entretien fonctionne comme miroir grossissant du « faire plus de la même chose » participant à un mouvement de décolllement par rapport au TR. Aussi, donner la possibilité de **revivre les séquences** aide à comprendre la dynamique relationnelle et ses enjeux lors d'interactions dysfonctionnelles enseignant-élève. **Le temps de réflexion** qui sépare le premier du deuxième entretien permet de faire un pas de côté quant à sa pratique enseignante, créant ainsi un espace qui facilite la mise en route de l'intervention. Malgré la préparation des thèmes à 180° avec les enseignantes lors de jeux de rôle, nos participantes mettent en avant des **compétences nécessaires** pour tenir le coup pendant la durée de l'expérimentation : du courage et une capacité à **adapter le 180°** lors de nouvelles situations in vivo en prescrivant des tâches pour tous les comportements perçus comme allant à l'encontre du bon fonctionnement de la classe (« **ne rien laisser passer** »). L'acquisition de compétences stratégiques au fur et à mesure du temps de l'expérimentation a permis également pour les participantes de développer **des applications transversales**. En effet, une classe ne se résumant pas à un seul élève, d'autres ont tenté d'accaparer l'attention de leur enseignante par des comportements perturbateurs, ce qu'elles ont su très bien gérer à l'aide de l'expérience acquise. Les résultats relèvent cependant à quel point la tâche était difficile. Toutes les enseignantes soulignent que ce qui a été bénéfique est de pouvoir observer **les effets**, ce qui leur a donné la force de poursuivre l'intervention. Un dernier élément facilitateur qui ressort de nos données c'est la dimension de **la reconnaissance** et de **l'affection de l'élève**. Il est vrai qu'une certaine peur de perdre un lien déjà vacillant avec l'élève émanait des participantes lors du premier entretien. Au terme des quinze jours d'expérimentation, ces dernières nous font part, que malgré la dimension

stratégique des virages, une nouvelle dynamique s'est construite basée sur une relation bienveillante et respectueuse.

Après regroupement, nous avons dégagé la catégorie élève comme facilitateur de l'intervention. Bien que cette dernière n'apparaisse que chez une enseignante, nous pensons qu'elle reste pertinente. Aussi, notre analyse fait émerger **la solidarité de la classe** comme un élément qui favorise la mise en place d'une intervention stratégique brève. L'enseignante craignait que son élève soit exclu par le reste de la classe. Comme il en était rien, la poursuite du thème à 180° s'en est trouvée facilitée.

La catégorie encadrant agit comme aide au bon déroulement de l'intervention. Les enseignantes ont mis plusieurs fois l'accent sur l'utilité de notre **disponibilité** lorsqu'elles se sentaient dans une impasse. Il est vrai que grâce à la téléphonie actuelle, nous avons la chance de pouvoir fournir des réponses rapides. Notre engagement dans le travail avec ces dernières a été très apprécié notamment grâce à **la validation de l'encadrement**. Il est vrai qu'à plusieurs reprises nous avons été contacté par les enseignantes qui nous faisaient part de la mise en place des prescriptions de tâches. Nous étions très fiers des aptitudes stratégiques dont elles faisaient preuve, que nous valorisions. Parfois, nous étions contactés afin de réajuster ou alors de donner un retour sur des situations nouvelles qui n'avaient pas été travaillées en jeux de rôle. Avec l'aide des thérapeutes de Chagrin Scolaire, ainsi que de M. Elia, nous avons pu élaborer des prescriptions de tâches participant au **soutien** de l'intervention. Nous indiquons également que les trois enseignantes avaient suivi le séminaire de M. Elia, facilitant la communication pour proposer l'intervention. La catégorie **encadrant** nous paraît essentielle dans le bon fonctionnement d'une intervention stratégique puisqu'elle permet de donner une assise à la fois réconfortante et engageante pour aller jusqu'au bout de l'expérimentation.

Nous avons tenté, à travers ces sous-thèmes, de pointer des éléments pouvant constituer une aide à la mise en place d'interventions futures. Ces éléments ont également permis de donner un nouveau sens à la situation

difficile vécue par chaque enseignante. Aussi, ces sous-thèmes permettent de distinguer les concepts de difficulté et de problème. La difficulté se définit comme une limite contre laquelle l'enseignant bute tandis que le problème souligne l'impasse dans laquelle l'enseignant s'est mis en essayant de résoudre une difficulté (Elia, 2018). Par conséquent, nous rejoignons le constat de Curonici et ses collègues (2006) au sujet de la notion d'encadrement. Celui-ci doit promouvoir « l'interaction complémentaire », au sein de laquelle c'est à l'enseignant de définir la relation. L'adulte s'inscrit dans une démarche active au lieu de réagir. Il s'agit de diminuer « la fréquence et l'intensité des interactions verticales » tout en décourageant « une interdépendance entre adulte et élève ». Par ailleurs, il s'agit également d'encourager les interactions entre les élèves, en créant les conditions propices à la « collaboration, l'écoute réciproque et la résolution commune des problèmes » (p. 168).

5.3.3 QUELS FACTEURS AURAIENT PU EMPECHER L'INTERVENTION ?

L'analyse thématique de contenu a permis de faire émerger différents sous-thèmes relatifs à des facteurs qui auraient potentiellement pu impacter sur le bon déroulement de l'intervention. A noter que malgré l'occurrence de certains de ces événements, ils n'ont pas empêché l'efficacité de l'intervention. Ainsi, les sous-thèmes ont été regroupés arbitrairement en quatre catégories de facteurs : relatifs au cadre de l'intervention, aux tentatives de régulation (TR), au ressenti et aux craintes des enseignantes.

Concernant les aspects liés au cadre de l'intervention, il ressort que la **durée** de la mise en application a un impact : « je n'aurais pas fait trois semaines ». L'une des participantes souligne à ce propos que la première semaine était particulièrement difficile. Cet élément temporel est important à considérer car il renvoie à la fois à une importante fatigue suscitée par la démarche, ainsi qu'au potentiel découragement si aucune évolution n'est perçue durant ce laps de temps délimité. Par ailleurs, l'une des enseignantes suggère le fait que la **période de l'année** lors de laquelle la démarche prend forme pourrait avoir un impact négatif si c'est une période également chargée

sur le plan scolaire. L'analyse met également en exergue **l'impact du comportement d'un enfant sur le reste des élèves**, relevant la difficulté pour l'enseignant de jongler à la fois sur l'élève et sur le groupe. En effet, la pression liée aux autres était un facteur de stress pour deux des trois participantes. De plus, l'une d'entre elle relève également qu'elle regrette le **manque de cohérence** avec ses collègues afin que tous agissent de la même manière vis-à-vis de l'élève en question.

Concernant les facteurs liés aux TR proposées, une enseignante a relevé l'impression de parfois **perdre du temps** lorsque elle devait par exemple suspendre son cours afin que l'élève danse devant la classe. Ce ressenti était présent bien qu'elle ait été sensibilisée au fait que c'était une situation transitoire et que l'élève, avec ses comportements transgressifs, faisait d'ores et déjà perdre du temps à la classe. De plus, par ses agissements, il faisait également perdre de l'autorité à son enseignante dans la mesure où elle échouait dans ses tentatives de le faire rentrer dans le rang, et ce aux yeux de toute la classe. En outre, il est à relever que ce ressenti est sûrement accentué par le fait que la danse a duré près de 10 minutes car elle avait opté pour un ton valorisant ; elle n'avait donc **pas adopté le ton** qui aurait fait que l'élève se serait senti davantage embêté et inconfortable face à la classe.

Les enseignantes relèvent d'autres difficultés à savoir le fait de devoir **rebondir sur des situations** de manière suffisamment alerte, ce qui souligne l'importance d'avoir bien intégré le thème des virages afin d'être en mesure de réagir de manière spontanée. Nous tenons à ce propos à soulever le risque d'**ajouter d'autres TR**, comme ça a été le cas pour la seconde enseignante qui a contacté la maman d'Achille et avec qui il a été convenu de « jouer (...) la carte de la confiance » en le valorisant. Bien que cela n'ait nullement altéré le bon déroulement de la démarche, l'interaction aurait pu à nouveau glisser et produire une communication dysfonctionnelle.

Par ailleurs, **l'impression de manipuler l'élève** est ressorti de l'un des entretiens, l'enseignante 1 qualifiant l'intervention en ces termes « J'ai quand même eu l'impression d'avoir manipulé Olivier. (...) des fois je trouvais que

c'était un peu tordu ». Au terme de manipulation, nous préférons utiliser l'expression de Watzlawick et Nardone (2000) qui parlent davantage de « processus suggestifs de persuasion » ou « communication injonctive ». Ils précisent que ces derniers « ont un rôle clé : le construit du contournement de la résistance au changement est mis en forme au moyen de stratagèmes de communication capables de rompre le cercle vicieux des *tentatives de solution* dysfonctionnelles opérées par le patient » (p. 107).

Plusieurs facteurs liés aux ressentis ont émergé lors de l'analyse comme étant des éléments difficiles à surmonter pour les enseignantes. Elles décrivent des sentiments de frustration, d'agacement ou encore de colère, et soulèvent le **risque de perdre le contrôle** de la situation dû à une trop grande émotivité. Ces ressentis, parfois exacerbés par les scénarios de ces élèves, vont de pairs avec une importante **fatigue** : « c'était quand même épuisant » (E1), « c'était hyper crevant ». En outre, on observe des « rechute » vers des anciennes TR : deux d'entre elles (E1 et E2) ont à nouveau eu recours à des **paroles moralisantes**. Sans porter de jugement sur ces glissements somme toute logiques, cela montre l'impact de l'émotionnel sur la réalisation de ces virages, et la facilité avec laquelle on peut retourner dans des habitudes ancrées depuis longtemps, comme le souligne l'enseignante 1. Nous pensons que ces va-et-vient font partie de l'expérience, il s'agit davantage de se questionner sur comment faire en sorte que l'enseignante en prenne conscience et ne culpabilise pas à ce propos.

Parmi les scénarios redoutés et qui font parties des craintes des enseignantes, on retrouve la peur que l'élève soit stigmatisé et **exclu de la part des autres élèves** ou encore la **peur de faire faux** et ne pas réagir adéquatement lorsqu'un comportement survient. De plus, elles verbalisent également la **crainte de retourner à d'anciens comportements** où la situation était intenable, ce qui rejoint le point évoqué plus haut et nous conforte dans l'idée que ces « rechutes » font partie intégrante du processus et doivent être normalisées par l'encadrant de sorte que l'enseignant ne culpabilise pas. En outre, il était parfois difficile pour l'enseignante 1 d'appliquer la tâche car elle

s'est parfois retrouvée confrontée à des situations qui allaient à **l'encontre de ses valeurs**.

Il est à relever que l'enseignante 1 a vécu une situation particulière dans le sens où le virage sur Olivier a eu un **effet collatéral sur le reste de la classe**, car trois élèves ont eu peur d'elle. Tout d'abord, les mères de deux enfants sont venues se plaindre car elles s'inquiétaient. En effet, ces élèves venaient avec la boule au ventre et n'osaient plus poser de questions. L'enseignante a rassuré les mamans en leur disant qu'elle faisait une expérience avec un élève « difficile » (Olivier) sous la supervision de psychologues et que ça ne concernait en rien leur enfant. De plus, une troisième élève, évaluée par l'enseignante comme « très gentille » et « douée », s'est mise à pleurer car elle avait également peur de poser des questions à la maîtresse appréhendant d'être tournée en ridicule devant toute la classe. Maëlle l'a rassurée disant qu'il ne fallait pas qu'elle hésite à poser des questions et que ce qui se passait avec Olivier ne concernait que lui. Suite à cela, l'enseignante nous a fait part de sa peur d'avoir perdu ses élèves. Un appel téléphonique¹⁰ avec l'enseignante a permis de clarifier plusieurs éléments. Tout d'abord, les deux garçons déstabilisés étaient considérés par Maëlle comme des « perturbateurs ». Nous lui avons donc expliqué que le virage sur Olivier avait peut-être eu pour effet de les prévenir des conséquences possible en cas de manque de respect. Quant à la petite fille, nous avons mis en avant qu'il était intéressant, à son âge, de faire l'apprentissage que la vie n'est pas toujours « rose chamallow » et que parfois, certaines choses peuvent faire peur. Nous avons encouragé l'enseignante à dire à cette fillette de ne pas hésiter à venir se confier auprès d'elle au sujet de ses peurs dès qu'elle en ressentait le besoin, car il vaut mieux regarder ses peurs en face plutôt que de les étouffer. L'enseignante rassurée, nous avons tout de même discuté de la situation avec nos superviseurs qui ont validé le recadrage. Lors du troisième entretien, l'enseignante 1 nous fera ce commentaire : « Mais c'est aussi grâce au téléphone que j'ai réalisé ça. (...) Puis quand on a parlé, pis j'étais là « ah ouais

¹⁰ Un résumé de l'entretien téléphonique se trouve en Annexe 9.

en fait c'est que trois. C'est deux terribles et une cocotte hypersensible » bah ça m'a fait relativiser. ». Cet épisode permet de relever les difficultés qui sous-tendent la mise en place d'un virage à 180°, à savoir des éléments allant à l'encontre des valeurs des enseignantes, émaillées par un souci de soutenir les besoins de l'enfant quel qu'en soit le prix. Aussi, nous notons les difficultés à relativiser lorsqu'il y a des enjeux émotionnels qui rentrent en ligne de compte. L'encadrement par les psychologues ainsi que le soutien nous semblent garants du bon déroulement du virage. Nous ajoutons que nous aurions dû peut-être davantage préparer les enseignantes à la pression parentale des autres parents d'élèves, nous focalisant essentiellement sur les parents de l'élève concerné par le virage.

5.4 REFLEXIVITE

En tant que chercheurs, nous avons pris part à l'ensemble de l'intervention, ce qui a probablement eu une incidence considérable sur son déroulement pour plusieurs raisons. Tout d'abord, il s'agissait de nos premières interventions, ce qui a probablement impacté la manière dont nous avons conduit les entretiens et les retours que nous avons formulés aux enseignantes. Nous avons en effet relevé quelques différences entre ce que nous pensions avoir communiqué en termes de prescription de tâche, et la manière dont ces dernières avaient été reçues, voire comprises, par nos participantes. Nous pensons plus précisément à l'enseignante 2 qui a continué à complimenter son élève malgré le fait que cela allait à l'encontre de la prescription recommandée. Nous formulons à ce propos deux hypothèses : la première relève d'un problème de communication de notre part, peut-être avons-nous été peu clairs dans nos explications et nos intentions ; de fait, notre interlocuteur n'a pas bien compris le sens de la tâche. La seconde hypothèse est que cet élément allait à l'encontre de ses propres valeurs et que nous n'avons pas été suffisamment attentifs à ses réactions qui auraient pu laisser présager ses résistances. En soi, cela n'a pas impacté l'intervention, mais reflète la dimension très subjective de cette recherche, ainsi que notre propre implication dans le processus.

5.5 LIMITES DE CE TRAVAIL

Ce travail comporte certaines limites qu'il est important de mentionner. Tout d'abord, étant basée sur une méthodologie qualitative de type recherche-action, notre intervention hérite de certains biais. En effet, cette étude présente un nombre de participants peu important, elle est également difficilement généralisable et reproductible. De plus, elle se fonde sur une évaluation des difficultés comportementales des élèves uniquement reportés par les enseignantes : l'objectivation d'un tel trouble n'a pas fait l'objet d'un approfondissement. Il y a également un biais de subjectivité du chercheur : les critères qualitatifs issus de nos résultats sont des appréciations subjectives liées à notre propre expérience. Dès lors, il est à relever que les éléments abordés lors de la discussion sont non-exhaustifs et reflètent ce qui a émergé de la rencontre avec ces enseignantes et de nos résonances. Nous tenons donc à préciser qu'il s'agit d'une évaluation subjective, et que chaque situation étant radicalement différente, il est difficile de les comparer sur bien des aspects. Par ailleurs, il est à noter que nous avons collaboré avec des enseignantes preneuses, « clientes » de la méthode et déjà partiellement sensibilisée à l'approche. Les résultats sont également le fruit d'une temporalité particulière au cadre de ce travail de recherche : les trois entretiens se sont déroulés sur une durée étendue (novembre à mars), avec la possibilité pour les enseignantes de nous contacter dans l'intervalle, ce qui n'est pas toujours le cadre proposé par l'Approche Systémique Brève.

Il est également important de souligner que ces interventions ont été menées par nos soins et que, malgré la qualité de la supervision qui nous a été offerte, notre manque d'expérience a peut-être contribué à l'apparition de certains effets non-escomptés. Ces différents biais observés invitent donc à la prudence quant à l'interprétation des résultats obtenus qu'il s'agit alors de ne pas généraliser.

6. CONCLUSION

Tout d'abord, l'approche stratégique pour traiter les problèmes de comportements en milieu scolaire est particulièrement adaptée auprès des enseignants qui sont quotidiennement confrontés à la souffrance que génèrent ces interactions difficiles. De par ses caractéristiques (être dans l'ici et maintenant, intervenir dans le contexte dans lequel le problème se manifeste, soigner les relations, se centrer sur le problème,...), elle permet à ses bénéficiaires de vivre une expérience émotionnellement corrective. Selon Vidal et Garcia-Rivera (2013), il s'agit de « (...) permettre de vivre une expérience qui le {client} conduise à corriger un savoir, expérience qui ne peut pas ne pas être émotionnelle. » (p. 145). Ainsi, la personne expérimente une situation à laquelle elle a déjà été exposée auparavant, mais avec la différence que le contexte est cette fois-ci favorable, lui permettant ainsi d'abaisser les résistances aux changements.

Pour répondre à nos questions de recherche qui portaient sur l'efficacité de l'intervention systémique brève dans la prise en charge des problèmes de comportements en milieu scolaire, ainsi que sur les facteurs favorisant ou freinant le bon déroulement de l'intervention, nous pouvons avancer ce qui suit.

La satisfaction reportée par chacune des enseignantes ne peut qu'attester de l'efficacité de cette intervention dans ce contexte bien précis, avec des élèves présentant des difficultés de comportement. En effet, considérant notre échantillon de 3 enseignantes, 100% a évalué positivement l'intervention et 100% évalue la situation actuelle comme bien plus favorable que celle de départ. Ainsi, cette intervention leur a fait vivre une expérience émotionnellement corrective leur permettant de sortir de l'impuissance, apaiser la souffrance produite par ces situations et se sentir plus compétentes face à des comportements qualifiés de problématiques. En termes d'efficacité, nous pouvons faire l'hypothèse que les enseignantes se sentent désormais plus outillées et moins démunies dans certaines situations, leur

nouvelle aptitude à rebondir sur des situations imprévues en atteste. Un impact sur le long-terme peut-être envisagé, d'autant que l'évaluation des effets a mis en évidence une série d'apprentissages transversaux que l'intervention a permis d'apporter. De fait, si ces interventions s'accompagnent d'une prise de conscience, ou d'un « déclic » sur sa propre manière d'interpréter les situations et de communiquer dans de telles circonstances, elles sont désormais en mesure de réagir face à des situations nouvelles. C'est en tout cas ce que la question de consolidation a permis de mettre en exergue.

Particulièrement touchés par les retours que nous avons eus lors des derniers entretiens, nous tenons à relever les apprentissages que chacune d'entre elles ont réalisés et qui s'étendent parfois au-delà de l'intervention proposée. Comme déjà évoqué, toutes ont en effet soulevé la profonde remise en question qu'une telle collaboration et expérience leur a permis d'accomplir. Par ailleurs, nous gardons à l'esprit la belle évolution de l'enseignante 3 dont l'apprentissage du *lâcher prise* a également eu un impact dans le domaine privé. Cette transformation sur le plan personnel montre d'une certaine manière les apprentissages transversaux qui peuvent se réaliser grâce à ce modèle. En effet, en référence à Watzlawick (1972), les relations étant présentes partout et ayant toutes des aspects communs dans leur processus, cela explique les vases communicants entre ces apprentissages réalisés dans les domaines professionnel et privé.

Ces changements sont marqués par toute une série de facteurs influençant positivement l'intervention. En ce qui concerne les enseignantes, la reviviscence des séquences a été particulièrement signifiante d'autant qu'elle a participé à la prise de conscience d'anciens comportements, dont elles ont pu se distancier. De plus, les effets positifs directement perçus ainsi que la reconnaissance de l'élève lui-même ont fonctionné comme des facteurs permettant à l'enseignante de continuer plus sereinement l'intervention. La notion d'encadrement est également apparue comment un

point central. Ainsi, il a permis aux enseignantes de dissiper leurs doutes et de se sentir suffisamment soutenues, redoublant ainsi leur investissement.

De fait, l'encadrement de l'enseignant est une démarche qui permet de renforcer son identité professionnelle ; il saura alors faire preuve d'une plus grande souplesse et aura développé des compétences ainsi qu'une expérience lui permettant de résoudre d'autres situations susceptibles de surgir (Curonici & McCulloch, 2004). En cela, cette approche est bénéfique car elle propose de travailler avec la personne qui souffre pour créer un nouveau contexte où la situation a été redéfinie et prend un nouveau sens. Le recadrage a fonctionné parce que « Placée dans un nouveau contexte, la situation change fondamentalement de signification. » (Picard & Marc, 2015, p. 81). En outre, elle permet d'agir de manière indirecte sur l'enfant afin de ne pas toujours « l'envoyer chez le psy », ce qui renvoie à la notion d'« hygiène mentale », à savoir le fait de travailler avec l'enseignant au renforcement de ses compétences.

Les éléments potentiellement néfastes pointent les craintes liées à l'intervention, ainsi que les facteurs relatifs à la fatigue et à l'émotionnel : les enseignants sont souvent « à bout » lorsqu'ils ont dans leur classe un élève présentant des difficultés comportementales. Cela soulève l'importance d'agir en amont, avant que la situation ne soit plus soutenable ; auquel cas, la question se pose de savoir quels indicateurs détermineraient quand entreprendre une action, dans une visée davantage préventive. Par ailleurs, nous soulignons les bienfaits de cet espace transdisciplinaire qui favorise l'échange entre enseignant et encadrant, et nous retenons également le besoin pour les enseignants d'être supervisés et accompagnés dans ces souffrances quotidiennes. Ces derniers, de par leur fonction, se trouvent parfois emmurés dans une certaine solitude qui leur empêche d'y faire face, d'autant qu'il n'est pas facile d'admettre ses difficultés auprès de ses collègues et de la direction qui pourraient alors se construire une représentation de lui comme peu compétent.

Pour conclure, les enseignants étant sujets à l'épuisement professionnel, ces questionnements sont particulièrement d'actualité et pertinents, ce qui nous invite à réfléchir à comment davantage les outiller de sorte à les soulager et à prévenir les situations de burn out. Ces acteurs pourraient ainsi reprendre confiance en leurs compétences, identifier leurs précieuses ressources et sortir de l'épuisement suscité par toutes les tentatives de régulation réalisées jusqu'alors, dans l'idée de leur redonner prise sur ce savon glissant qui leur renvoyait un profond sentiment d'impuissance.

7. BIBLIOGRAPHIE

- American Psychiatric Association (2003). *DSM-IV-TR : Manuel Diagnostique et Atatistique des Troubles Mentaux* (4e éd. révisée ; traduit par J.D. Guelfi et M.-A. Crocq). Paris, France : Masson.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders DSM-5* (5e éd.). Arlington, United States : American Psychiatric Publishing.
- Blanchet, A., & Gotman, A. (2007). *L'Entretien*. Paris, France : Armand Colin
- Catroux, M. (2002). Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique. *Cahiers de l'Apliu*, 3(21), 8-20.
- CIM-10. (1998). *Classification statistique internationale des maladies et des problèmes de santé connexes*. Genève, Suisse : OMS.
- Curonici, C., & McCulloch, P. (2004). L'approche systémique en milieu scolaire : réflexions 20 ans après. *Thérapie Familiale*, 25(3), 381-405.
- Curonici, C., & McCulloch, P. (2007). *Psychologues et enseignants : regards systémiques sur les difficultés scolaires* (2e éd.). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Curonici, C., & McCulloch, P. (2010). « Avec une famille pareille... ». *Thérapie Familiale*, 31(4), 371-386.
- Curonici, C., Joliat, F. & McCulloch, P. (2006). *Des difficultés scolaires aux ressources de l'école: Un modèle de consultation systémique pour psychologues et enseignants*. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Chabert, M. (2017). *Bref! (Comment faire pour que ça change vite et durablement avec Palo Alto): petite épistémologie de la thérapie brève systémique et stratégique illustrée par l'exemple*. Paris: Enrick BEditions.

- Dumas, J. E. (2013). *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent* (4e éd. revue et augmentée). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Elia, A. (2017). *Psychologie Clinique de l'Enfant et de l'Adolescent, Cours de Bachelor*. Enseignement donné l'année 2017-2018.
- Elia, A. (2018). Cours de base « Laissons les problèmes au vestiaire », Cours à l'intention des enseignants en milieu scolaire. Enseignement donné en automne 2018.
- Picard, D. & Marc, E. (2015). *L'École de Palo Alto*. Paris, France : PUF, édition Que sais-je.
- Piquet, E. (2018). *Comment ne pas être un prof idéal*. Paris, France : Payot
- Vidal, M., & Garcia-Rivera, T. (2013). *Palo Alto à l'école*. Montpellier, France : Editions SupAgro Florac.
- Villemain, A., & Lévêque, M. (2018). Réflexions méthodologiques et épistémologiques sur l'intervention en immersion : comparaison de deux terrains. *Bulletin de Psychologie*, 555(3), 657-670.
- Watzlawick, P. (1972). *Une logique de la communication*. Paris, France : Seuil (2013).
- Watzlawick, P., & Nardone, G. (2000). *Stratégie de la Thérapie Brève*. Paris, France : Le Seuil.
- Wittezaele, J. J., & Garcia, T. (2006). *A la recherche de l'École de Palo Alto*. Paris, France : Seuil.
- Wittezaele, J. J., & Garcia, T. (2007). La réalité est une construction. *Sciences Humaines*, 184(7), 14-14.
- Wittezaele, J. J., & Nardone, G. (2016). *Une logique des troubles mentaux. Le diagnostic opératoire systémique et stratégique: Le diagnostic opératoire systémique et stratégique*. Paris, France : Le Seuil.

7. ANNEXES

- Annexe 1 Présentation du projet à l'intention des enseignants
- Annexe 2 Formulaire de consentement et informations recherche
- Annexe 3 Questionnaires complétés par les enseignantes
- Annexe 4 Mails décrivant la situation problématique
- Annexe 5 Canevas d'entretien
- Annexe 6 Transcription des 1^{ers} entretiens (Analyse de situation)
- Annexe 7 Transcription des 3^e entretiens (Evaluation des effets)
- Annexe 8 Tableau complet d'Analyse thématique de contenu
- Annexe 9 Résumé de l'entretien téléphonique avec Maëlle

Annexe 1

Présentation du projet à l'intention des enseignants

PRISE EN CHARGE DES PROBLEMES DE COMPORTEMENT A L'ECOLE

Sous la direction du Prof. Alessandro Elia

Pour ce projet, nous souhaitons travailler en collaboration avec des enseignants afin de penser, appliquer et observer les différentes interventions qui peuvent être mises en place en contexte scolaire auprès d'enfants présentant des problèmes de comportements, tels que les troubles oppositionnels ou l'hyperactivité.

L'école, en tant que système, est une institution publique dont les objectifs vis-à-vis des élèves sont à la fois le développement des apprentissages ainsi que la préparation à la vie sociale. Il s'agit déjà ici d'une conception qui va influencer les représentations communes des différents acteurs scolaires, dont nous faisons partie. Dans ce contexte, les enjeux et la complexité de votre rôle en tant qu'enseignant est de tenir compte à la fois de la visée institutionnelle de l'école et de la particularité de chacun de vos élèves.

Actuellement, lorsqu'un enseignant rencontre des difficultés avec un élève, la réponse apportée par le système scolaire est de se centrer sur l'individu (*il faut « soigner » l'enfant*) ou sur le système familial (*il faut aider l'enfant et sa famille*). Bien que ces prises en charge apportent un éclairage à ne pas déconsidérer, ces différentes réponses ne produisent pas toujours des améliorations en milieu scolaire. A travers notre travail, nous souhaitons questionner ces approches qui se focalisent sur l'individu et/ou sa famille (*logique linéaire*) afin de considérer le *système-classe* dans une approche contextuelle (*logique interactionnelle*) et examiner les raisons pour lesquelles un comportement n'apparaît que dans un certain contexte.

Notre envie pour ce projet est de travailler de concert avec vous afin de tout d'abord échanger sur les difficultés quotidiennes que vous êtes amenés à rencontrer et qui vous sont problématiques. A travers nos discussions, nous pourrions réfléchir ensemble sur ces représentations communes qui peuvent parfois entacher la manière d'agir et de réagir face une situation d'apparence sans issue. Ce travail de construction commune aurait pour objet la description du problème et des solutions infructueuses, ainsi que le repérage des ressources de chacun et du changement souhaité. A travers notre collaboration, nous souhaiterions travailler ensemble à une redéfinition du problème en vous apportant un regard extérieur permettant d'objectiver la situation. Toutefois, nous tenons à préciser que nous ne proposons pas de solution miracle mais davantage une manière de réfléchir et d'analyser des situations dans une perspective contextuelle, dans l'espoir que ça vous permette, à l'avenir, d'utiliser ces mêmes outils de compréhension systémique lors de situations difficiles.

Dans cette perspective, il nous paraît essentiel de réaliser avec vous un premier entretien au cours de l'automne afin de discuter ensemble de situations problématiques que vous aurez choisi de nous présenter. Il s'agira ensuite pour nous de nous rendre auprès de psychothérapeutes expérimentés afin de leur exposer ce dont on aura discuté. Nous reviendrons ensuite vers vous afin de faire le point sur ce qui aura été échangé avec ces professionnels, incluant la mise en place de stratégies d'intervention.

Nous nous réjouissons de pouvoir collaborer avec vous lors de ce travail et nous nous tenons à votre entière disposition si vous avez des questions supplémentaires. Nous espérons qu'ensemble, à une plus large échelle, nous puissions repenser la prise en charge des difficultés en contexte scolaire.

Au plaisir de faire votre connaissance et avec nos meilleures salutations,

Eléonore Ponce (eleonore.ponce@unil.ch) & Alexandre Bezençon (alexandre.bezencon@unil.ch)

Feuille d'inscription

Nom	Prénom	Nom de l'établissement	Année(s) scolaire(s)	E-mail	N° de téléphone

Annexe 2

Formulaires de consentement à la recherche

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ÉCLAIRÉ POUR PARTICIPANT À UN PROJET DE RECHERCHE

Merci de remplir ce formulaire après avoir lu la notice d'information aux participants et avoir reçu des explications au sujet du projet de recherche

Nom de la recherche dans le cadre du travail du mémoire de maîtrise :

« Approche systémique et problèmes de comportement »

Nom du responsable de la recherche : **Elia, Alessandro** (Maître d'enseignement et de recherche)
Institution / Adresse professionnelle : Institut de psychologie, Université de Lausanne, bâtiment Géopolis, UNIL-MOULINE, 1015 Lausanne

Nom des étudiantes-chercheuses : Bezençon Alexandre et Eléonore Ponce

Nom du participant (nom et prénom) :

Déclarations du participant :

Je certifie :

- Que la recherche ci-dessus m'a été expliquée à mon entière satisfaction, ainsi que les objectifs, le déroulement de l'étude et les avantages et inconvénients possibles et j'accepte d'y participer de manière volontaire.
- Comprendre que je peux décider à tout moment de ne plus participer au projet de recherche sans donner de raisons et sans aucune conséquence pour moi. Dans ce cas, il suffit de communiquer ma décision aux chercheurs.
- Avoir lu la notice d'information aux participants, en accepter le contenu et avoir reçu une copie de la notice d'information et du formulaire de consentement éclairé.
- Avoir été informé(e) que toutes les données traitées dans le cadre du projet de recherche seront collectées et sauvegardées de manière sécurisée et anonyme.
- Accepter que les données originales sont sous la responsabilité de la personne responsable de la recherche, soumise à une obligation de stricte confidentialité.
- En cas de doute, tout comme en cas de malaise lié à ma participation à cette étude, je vais contacter la personne responsable de la recherche directement.

Une copie de ce formulaire est pour vous.

Signature :

Date :

NOTICE D'INFORMATION AUX PARTICIPANTS À UN PROJET DE RECHERCHE
Un exemplaire de cette notice d'information doit vous être remis

Titre du projet : « Approche systémique et problèmes de comportement »

Cette recherche est menée dans le cadre du mémoire de maîtrise, sous la responsabilité de **Alessandro Elia** (Maître d'enseignement et de recherche).

Comment contacter le responsable :

Email : alessandro.elia@unil.ch

Téléphone : 021 692 37 05 (bureau)

Institution / Adresse professionnelle :

Université de Lausanne, Institut de psychologie, Laboratoire de recherche en psychologie dynamiques intra et inter-subjectives

Bâtiment Géopolis, UNIL-MOULINE,
1015 Lausanne

Noms des étudiantes-chercheuses :

Bezençon Alexandre et Eléonore Ponce

Nous aimerions vous inviter à participer à cette recherche.

Détails du projet :

Notre recherche s'inscrit dans le cadre du mémoire de maîtrise de l'Université de Lausanne, UNIL.

Objectifs de la recherche :

Notre recherche vise à investiguer les processus en jeu lors d'une intervention de type systémique brève en collaboration avec l'enseignant-e, lorsqu'un élève montre des difficultés comportementales.

Qui est invité à participer ?

Les critères d'inclusion sont décrits ci-dessous :

- Enseignant-es
- Travaillant avec un-e élève qui montre un problème de comportement

La personne remplissant ces critères et ayant signé le formulaire de consentement ci-joint est considéré comme participant-e à la recherche.

Méthode(s) utilisées dans l'étude :

La recherche consiste en la passation d'entretiens individuels de recherche (trois entretiens par participant-e). Le premier entretien vise à investiguer la situation du/de la participant-e. Le second consiste à mettre en place une intervention réfléchie face aux problèmes présentés. Le dernier sera dédié au feed-back du/de la participant-e et à son ressenti concernant la démarche. Les entretiens durent entre 45 minutes et 1 heure. Un formulaire est également à compléter.

Ce qu'implique votre participation à l'étude :

La participation à cette étude est libre et volontaire. La décision de participer ou non au projet vous revient. Le fait de ne pas participer ne vous désavantagera pas. En tant que participant-e, vous avez le droit de vous retirer du projet à tout moment, sans aucune conséquence pour vous.

Quels sont les bénéfices/avantages potentiels (le cas échéant) de participer à l'étude ?

Il n'y aura pas de bénéfice direct pour vous en participant à cette étude, mais elle vous permettra peut-être de développer votre répertoire de comportements face aux problèmes rencontrés dans votre lieu de travail. Cette collaboration pourrait permettre de suggérer des pistes de solutions utiles dans la situation en question. Par votre participation, vous contribuez au développement de connaissances scientifiques en psychologie.

Quels sont les risques/inconvénients potentiels (le cas échéant) de participer à l'étude ?

Nous estimons que vous n'encourez aucun risque à participer à cette recherche. Il y a cependant une contrainte temporelle (plusieurs entretiens pouvant durer jusqu'à 1h).

Rémunération des participants :

Aucune rémunération ne sera proposée en échange de la participation à cette recherche.

Anonymat et confidentialité des données de l'étude :

Toutes les données récoltées et traitées dans le cadre de cette étude sont confidentielles, seront anonymisées et conservées de manière sécurisée, conformément à la Loi fédérale sur la protection des données (RS 235.1) et la Loi relative à la recherche sur l'être humain (RO 2013 3215). Les données originales seront sous la responsabilité de Monsieur Elia, avec l'obligation de stricte confidentialité.

Ce que votre consentement signifie :

En signant la déclaration de consentement, cela signifie que vous acceptez de participer à cette étude de manière volontaire. Votre signature déclare également que vous acceptez l'intégralité des informations de ce document.

Avez-vous d'autres questions ?

Vous êtes invité-e à nous demander toute clarification nécessaire ou toute information complémentaire. En cas de doute, tout comme en cas de malaise lié à votre participation à cette étude, nous vous invitons à contacter directement la personne responsable du projet.

Annexe 3

Questionnaires complétés par les enseignantes

QUESTIONNAIRE ENSEIGNANTS

Prise en charge des problèmes de comportement dans les classes

Renseignements personnels

Nom

Enseignante 1 - Maëlle

Prénom

Âge

25 ans

Origine

Suisse / Orbe

Degré d'enseignement

3-4H

Taux d'occupation

100%

Travaillez-vous en duo ?

non

Nombre d'années d'enseignement

2ème

Quelle est votre formation ?

HEP (Bachelier en enseignement primaire)

Où l'avez-vous réalisée ?

Lausanne

Avez-vous suivi des formations continues, si oui lesquelles ? Et quelles thématiques ont été traitées ?

Le deuil en milieu scolaire / Sport chez les jeunes enfants / Laissons les problèmes au vestiaire (en cours)

.....
.....
Avez-vous suivi des cours spécifiques quant à la gestion de classe ? Si oui, lesquels ? Et quelle a été

l'utilité de ces cours ?

Uniquement à la HEP, pendant ma formation. Ça m'a donné des idées et des pistes avant de commencer à enseigner. Cependant, je me suis vite rendue compte que c'était de la théorie et bien plus difficile à mettre en place à l'école / en classe.

Problèmes de comportements : questions générales

Quels sont les types de comportements qui vous dérangent en classe ?

- Qui'une personne parle en même temps qu'une autre.
- Les moqueries, dénigrement, bagarrer.
- Des élèves qui papotent, dérangent les autres, se baladent.

Quelle serait la définition, pour vous, d'un élève présentant des *troubles du comportement* ?

Un élève qui n'arrive pas à respecter les règles, qui se cherche, cherche l'adulte et les limites. Un élève qui répond, qui n'a pas ses affaires, qui dérange ses camarades.

Nous vous proposons une définition des problèmes de comportement, que pensez-vous de cette dernière ?

Le trouble du comportement à l'école peut se définir comme « toute manifestation comportementale qui dérange la bonne marche de la classe et/ou l'évolution scolaire de l'élève ».

(Curonici, Joliat et McCulloch, 2006, p.151).

Je pense en effet que le trouble du comportement dérange soit le groupe classe, soit l'évolution de l'élève.

Quel est le nombre moyen d'élèves difficiles que vous rencontrez par classe ?

3-4 (entre l'année passée et cette année)

Commentaires

Avec nos remerciements.
Eléonore Ponce & Alexandre Bezençon

QUESTIONNAIRE ENSEIGNANTS

Prise en charge des problèmes de comportement dans les classes

Renseignements personnels

Nom **Enseignante 2 -**
Prénom **Abby**

Âge 31 ans

Origine suisse

Degré d'enseignement 3-4P (6 ans en 1-2P)

Taux d'occupation 80%

Travaillez-vous en duo ? oui

Nombre d'années d'enseignement 7 ans

Quelle est votre formation ?

Bachelor en Enseignement primaire,
Certificat complémentaire en Enseignement primaire

Où l'avez-vous réalisée ?

Université de Genève: Faculté des Sciences de l'Education
et Institut universitaire de formation des enseignants

Avez-vous suivi des formations continues, si oui lesquelles ? Et quelles thématiques ont été traitées ?

« Gestion de classe et d'élèves difficiles » avec J.-C
Richoz

.....
.....
Avez-vous suivi des cours spécifiques quant à la gestion de classe ? Si oui, lesquels ? Et quelle a été l'utilité de ces cours ?

Durant ma formation initiale, pas de cours spécifiques abordant la gestion de classe.
Bien dommage..!

.....
.....
.....

Problèmes de comportements : questions générales

Quels sont les types de comportements qui vous dérangent en classe ?

Le « mouvement continu » (un élève qui ne cesse de bouger, sautiller sur sa chaise, monter et descendre sa chaise), le bavardage lors des moments de travail individuel, l'insolence, ne pas attendre pour prendre la parole, couper la parole...

Quelle serait la définition, pour vous, d'un élève présentant des *troubles du comportement* ?

Un élève étant conscient des limites mais ne pouvant faire autrement que de chercher en permanence à les franchir...

.....
.....

Nous vous proposons une définition des problèmes de comportement, que pensez-vous de cette dernière ?

Le trouble du comportement à l'école peut se définir comme « toute manifestation comportementale qui dérange la bonne marche de la classe et/ou l'évolution scolaire de l'élève ».

(Curonici, Joliat et McCulloch, 2006, p.151).

Je suis complètement en accord avec définition. Il s'agit de comportements qui mettent en péril l'ambiance générale de classe et les relations élève-enseignant mais également élève-élève.

Quel est le nombre moyen d'élèves difficiles que vous rencontrez par classe ?

Entre un et trois, cela dépend des années, des volées.

Commentaires

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Avec nos remerciements.
Eléonore Ponce & Alexandre Bezençon

QUESTIONNAIRE ENSEIGNANTS

Prise en charge des problèmes de comportement dans les classes

Renseignements personnels

Nom

Enseignante 3 - Léa

Prénom

Âge

27

Origine

France

Degré d'enseignement

9-11UG - Secondaire 1

Taux d'occupation

92%

Travaillez-vous en duo ?

Non

Nombre d'années d'enseignement

4

Quelle est votre formation ?

Master de Droit - Master de Criminologie
HEP (en cours)

Où l'avez-vous réalisée ?

France - Suisse

Avez-vous suivi des formations continues, si oui lesquelles ? Et quelles thématiques ont été traitées ?

Plusieurs à la HEP principalement sur la
gestion de classe, les punitions, les relations
aux parents, les nouvelles technologies

.....
.....
Avez-vous suivi des cours spécifiques quant à la gestion de classe ? Si oui, lesquels ? Et quelle a été l'utilité de ces cours ?

Un cours à la HEP. Profondément inutile
en raison de son décalage avec la
réalité du terrain.

Problèmes de comportements : questions générales

Quels sont les types de comportements qui vous dérangent en classe ?

le bruit
le fait de ne pas respecter le matériel
les moqueries
les élèves qui se croient supérieurs

Quelle serait la définition, pour vous, d'un élève présentant des troubles du comportement ?

Un élève qui n'est pas capable de se tenir
assis durant une période, ce qui ne peut
pas cesser de discuter. Ses attentions n'arrivent
pas à se fixer.

Nous vous proposons une définition des problèmes de comportement, que pensez-vous de cette dernière ?

Le trouble du comportement à l'école peut se définir comme « toute manifestation comportementale qui dérange la bonne marche de la classe et/ou l'évolution scolaire de l'élève ».

(Curonici, Joliat et McCulloch, 2006, p.151).

Elle ne semble adaptée bien que
dépendant de la souplesse de chaque
enseignant

Quel est le nombre moyen d'élèves difficiles que vous rencontrez par classe ?

2

mais j'ai trouvé que les choses s'atténuent
lorsque l'on connaît la classe et qu'ils nous
connaissent

Commentaires

Avec nos remerciements.

Eléonore Ponce & Alexandre Bezençon

Annexe 4

Mails décrivant les situations problématiques

**Mail Enseignante 1 – Maëlle
Concerne Olivier**

Bonjour Eléonore,

Par ce mail je vous confirme ma participation à votre projet. Je serais ravie d'avoir de nouvelles pistes et un nouveau regard sur ma situation.

Voici ma situation :

Olivier est un élève qui a bénéficié d'une aide à l'intégration en 1ère et 2ème Primaire. Une fois arrivé l'année passée dans ma classe, il n'en a plus bénéficié. Ça a été difficile pour lui d'être autonome. Il a fait beaucoup de progrès à ce niveau.

Cependant, il arrive tous les jours en retard. Je le vois dans la cour avant que ça sonne mais il arrive toujours 5-10 minutes plus tard, lorsque nous avons commencé le collectif. Pourtant, mes élèves montent en cortège et il devrait être avec les autres élèves. Il traîne les pieds en classe et marche très lentement. Lorsque nous faisons un exercice, il est toujours le dernier à être prêt. Nous passons le plupart de notre temps à attendre sur lui. Il est toujours dernier dans le vestiaire de gym ou de piscine et nous ne pouvons pas commencer avant qu'il arrive, pour des raisons de sécurité.

Lorsque la situation ne va pas dans son sens, il soupire, lève les yeux au ciel et me répond. S'il arrive qu'un adulte me remplace, il le teste toute la journée et est même arrogant. Il lui arrive souvent de dire des gros mots aux autres.

L'année passé il a même dit à un camarade : "Va vers la maîtresse, elle va te sucer le zizi".....

Dans les apprentissages, il a de la facilité. Seulement il lui arrive de se bloquer sur une consigne. Dans ce cas, je ne peux plus rien en tirer. Il comprend les multiplications mais va bloquer lorsque je lui demande d'écrire ce qu'il fait la veille. Il en est capable mais il va bloquer sur un mot et je ne sais pas quoi faire.

Ce matin, il faisait un exercice sur la nature des mots. Il n'a pas trouvé la nature du mot "maison" qui est un nom. Je lui ai dit que ce n'était pas juste alors il n'a plus rien fait et il a pleuré en disant qu'il ne comprenait rien.

Sa situation m'inquiète parce qu'il a une obsession pour les "choses" du moment. Toute la 3ème année, il était obsédé par les mathématiques. Si je parlais de calculs ou de nombres il était intéressé et ne parlait plus que de ça. Si nous faisons du français, il soupirait, s'énervait et me répondait. En ce moment, il est accro aux ateliers "nature des mots". Il est censé avancer dans les 4 thèmes via les ateliers mais il reste bloqué sur celui des natures de mots. Je n'arrive pas à le faire décrocher ou prendre un autre exercice.

J'espère que ces informations seront suffisantes.

Je me réjouis de collaborer avec vous.

Je vous transmets mes meilleures salutations.

Maëlle

Mail Enseignante 2 – Abby
Concerne Achille

Bonsoir,

Avec un peu de retard, je prends le temps de vous répondre!

J'ai pris connaissance de votre mail avec enthousiasme mais j'ai souhaité attendre de voir comment se passerait cette semaine de rentrée. Celle-ci étant terminée et ayant été "fatigante", je souhaiterais pouvoir discuter avec vous d'un de mes élèves: Achille.

Achille est arrivé de Grèce il y a deux ans, en cours d'année de 1P (nous sommes actuellement en 3P). D'après son ancienne enseignante, les premiers mois ont été compliqués, tant avec les camarades que les adultes. Achille acceptait mal le fait d'avoir dû quitter la Grèce, où il avait vécu ses premières années (je ne sais pas pour quelle(s) raison(s) la famille a émigré en Suisse). Il a également suivi des cours de français intensifs durant les heures scolaires et a fait beaucoup de progrès. Ces cours n'ont donc pas été reconduits cette année.

Achille est dans ma classe (et celle de ma collègue, j'enseigne à 80%) depuis la rentrée d'août. Dès les premiers jours, j'ai senti son besoin de se "faire remarquer", de capter mon attention et cela, par différents moyens: se lever à plusieurs reprises durant les moments de travail individuel, jouer avec le matériel qu'il a sur son bureau, déranger son/sa voisine, demander de pouvoir aller boire ou aller aux toilettes plusieurs fois.

Au début, j'ai tenté d'établir un lien entre lui et moi en abordant son pays et sa langue d'origine: mes quelques voyages en Grèce m'ont permis d'apprendre quelques mots de base. Je lui ai donc demandé quelques fois: "comment dit-on ceci en grec? et cela? Moi je sais dire ça, est-ce que je le prononce bien?". Cela marchait bien, j'ai eu l'impression que cela créait quelque chose de différent entre nous. Mais je n'ai pas continué...les jours passent, le travail à effectuer avec la classe, l'organisation quotidienne ont fait que je n'ai plus pris/pensé à prendre du temps pour continuer mes "échanges linguistiques" avec Achille.

Au fil des semaines, ces comportements que j'ai évoqués plus haut se sont intensifiés. Ou du moins, ils me dérangent et me perturbent de plus en plus. Ce qui est aussi le cas pour les autres élèves: ils se plaignent de lui et ses voisins demandent même à pouvoir changer de place et aller travailler seuls à la table du fond, pour ne pas être dérangé.

J'ai tenté de ne pas me "focaliser" sur lui et faire la sourde oreille, comme si je ne voyais pas ce qu'il faisait (ou ne faisait pas, puisque, pendant ce temps, il ne se met pas au travail). Mais cela ne fonctionne pas, je me demande même si cela ne provoque pas l'effet inverse. Depuis quatre ou cinq semaines, depuis que nous avons changé les places attribuées aux élèves, j'ai pu remarquer qu'il se retournait sans cesse pour discuter avec un autre garçon, Marc, qui lui aussi, peine à se mettre au travail et à être concentré. Plus les jours passaient, plus le duo dérangeait l'ensemble du groupe, moi y compris. Ils se "cherchaient" en permanence: "il m'a piqué ma gomme", "il a écrit sur ma feuille", "il arrête pas de se retourner", etc.

Pendant les vacances, j'ai pris la décision de disposer différemment les bureaux des élèves et de les réunir en îlots. Et, je m'en suis aperçue le jour de la rentrée, Achille et Marc se sont retrouvés dans le même "groupe". Je me suis dit que j'allais laisser les places comme cela pour la semaine et aviser par la suite. Résultat: la semaine a été très difficile pour moi. J'ai eu l'impression de dépenser toute mon énergie pour eux deux. Comme si les deux s'étaient mis d'accord pour me faire sortir de mes gonds le plus rapidement possible. Le duo fonctionne parfaitement, mais pas comme je le souhaiterais malheureusement. Ils ont passé la semaine à faire des bruits d'animaux, à déranger à nouveau les autres élèves qui se sont plaints, à tailler leurs crayons pendant 5 minutes d'affilée, et à chaque

fois, en surveillant où je me trouvais dans la classe, pour voir si les observais. Ils ne cessaient pas, même si je faisais mine de ne pas m'intéresser à eux. Et au final, cette semaine, ils n'ont pas avancé dans leur travail autonome, contrairement au reste de la classe.

J'ai tardé à vous écrire car je ne savais pas de quel élève j'allais vous parler au départ. Lors de notre première séance de formation avec Monsieur Elia, c'est Achille que j'ai tout de suite eu en tête. Puis, les relations que j'ai eues avec Marc se sont également dégradées, au fur et à mesure qu'il se "rapprochait" de Achille.

Mais après y avoir réfléchi depuis plusieurs jours et surtout au vu de la semaine qui vient de s'écouler, je souhaiterais vraiment pouvoir ré-établir le contact avec Achille. C'est un élève qui a de réelles compétences scolaires (quand il se met au travail). Je trouve dommage qu'il ne les exploite pas davantage. Je le lui ai déjà fait remarquer à quelques reprises, mais sans résultats.

Cette semaine, j'ai vraiment eu l'impression de ne plus avoir de prise sur eux deux et cela me perturbe. Je ne sais pas par quel bout les prendre pour faire évoluer les choses. Une chose est sûre est que dès demain matin, les deux changeront de places dans la classe. Ce sera un bon début...j'espère.

Je vous remercie de m'avoir lu. Mon mail est beaucoup plus long que prévu. Ecrire m'a fait du bien!

En attendant de vos nouvelles, je vous envoie mes meilleures salutations.

Abby

Mail Enseignante 3 – Léa
Concerne Nathan

Bonjour,

Je fais suite à votre email et vous remercie. Je suis évidemment toujours intéressée à vous présenter une situation et à travailler avec vous.

Pour résumer cette situation: Nathan (je ne sais pas si vous préférez que j'utilise un prénom d'emprunt à l'avenir) est un garçon de 15 ans qui est dans ma classe depuis trois ans. Il a depuis le début des problèmes à rester concentré en classe et le cas échéant il se met à discuter avec ses voisins voire à carrément perturber le cours en faisant tout haut des remarques sur l'ennui que cela lui procure.

Cette situation dure visiblement depuis le primaire.

Nous avons rencontré les parents à plusieurs reprises notamment parce que plusieurs diagnostics ont été posés : dyslexie, trouble de l'attention, haut-potentiel, et bien d'autres encore. Autant dire que nous ne savions plus tellement par quel bout prendre les choses.

De mon côté il me paraît clair que Nathan a une réelle difficulté à se concentrer plus de 20min. Si le sujet l'intéresse il comprend rapidement les choses et a une bonne culture générale. Il se décourage très rapidement et il est capable de rendre une copie blanche en disant qu'il est nul.

Le plus difficile pour moi, outre son comportement totalement imprévisible, est le manque de communication. En effet, il est impossible de discuter avec lui. Il est fuyant, refuse le dialogue et se braque.

La communication avec les parents est compliquée... La mère vient en général seule aux rendez-vous, elle acquiesce à nos propositions et envoie systématiquement un mail le lendemain pour dire qu'elle refuse tout en bloc. Dès lors nous n'avons pas vraiment l'impression d'avancer.

Nathan a conscience que son comportement dépasse souvent les bornes mais manque de maturité et d'envie pour changer.

En raison de son comportement il ne viendra pas en voyage d'études.

Le dernier diagnostic en date fait état d'un trouble autistique.

Désormais vous en savez plus. Je reste évidemment à votre disposition.

Merci d'avance

Meilleures salutations

Léa

Annexe 5
Canevas du 1^{er} entretien

GRILLES D'ENTRETIEN ENSEIGNANTS

Introduction : *Nous vous remercions d'avoir complété le questionnaire et de nous l'avoir retourné. On va maintenant vous questionner sur la situation dont vous nous avez parlé par mail en suivant le modèle de Palo Alto, c'est-à-dire que l'on va vous poser des questions précises, avec un niveau de détails élevé. Il est donc possible que l'on vous interrompe, ou que l'on fasse des vas-et-viens sur des points déjà exposés. Il faut également que vous sachiez que si l'on a pas assez d'informations, on risque de reprendre contact avec vous afin de compléter les entretiens. Avez-vous des questions ? Si ce n'est pas le cas, nous allons commencer une fois l'enregistreur enclenché. Pour commencer, comment pouvez-vous résumer le problème ?*

Investiguer la situation

- *Quel est le problème*
 - Pouvez-vous résumer le problème ?
 - Pouvez-vous nous expliquer la situation ? C'est quoi le problème ? D'autres choses ?
 - Vous avez choisi de nous présenter cette situation, qu'est-ce qui est le plus problématique pour vous ?
- *Quoi*
 - En quoi est-ce problématique ?
 - Vous pensez que c'est plus un problème pour qui ? Qui souffre dans l'histoire ?
- *Système pertinent*
 - Quels sont les acteurs concernés par la situation ? Qui est impliqué à votre avis ? Et comment c'est la relation entre vous et les parents ?
- *Emotions*
 - Qu'est-ce que vous ressentez lors de telles situations ?
 - Que pensez-vous que l'élève ressent ? Et la classe ?
- *Situations typiques*
 - Racontez-nous 2-3 situations typiques, si on voyait la scène, ça se passerait comment ?
 - Et dans cette situation, comment est-ce que vous faites ? Est-ce qu'il y a d'autres choses que vous avez tenté de faire ? Et quoi d'autre ? (insister pour avec les TS)
- *Vision du monde*
 - Qu'est-ce que vous vous dites lorsque ces situations surviennent ?
 - De votre point de vue, quelle pourrait être l'origine du problème ?
 - Et quelles en sont les conséquences ?

Investiguer les solutions

- *Fréquence*
 - Ca arrive souvent ? A quelle fréquence ?
- *Tentatives de solutions*
 - Comment vous vous y êtes prise pour avoir moins de problèmes par rapport à ça ? Quelles solutions avez-vous mises en place ?
 - Quelles sont les solutions que vous avez d'ores et déjà mises en place ?

- Ca dure combien de temps en général ? Et ça recommence après ?
- *Effets / changement*
 - Vous pensez que ça a aidé ?
 - Quels en ont été les effets ? Comment réagit l'enfant ? Qui est là à ce moment-là ?
 - Avez-vous observé des changements ? Lesquels ?
 - Qu'est-ce qui a le plus aidé ?
 - Et qu'est-ce qui a été moins efficace ? Pourquoi à votre avis ?
- *Objectifs – à la fin de l'intervention*
 - Qu'est-ce qu'il faudrait que vous voyez pour vous dire « ça va mieux » ? Qu'attendez-vous de nous ? Qu'est-ce qu'il faudrait qu'on fasse pour avoir l'impression que ça a été utile ?
 -
 - Quels sont les changements que vous aimeriez voir ? Ca s'exprimerait comment ? Comment pourriez vous dire que ça a évolué concrètement ?
 - Vous auriez des exemples à nous donner ?
 - Dans un imaginaire sans contraintes, quelles seraient les solutions idéales ?

Séquences : MIN 3.

- **Racontez nous minimum 3 séquences avec cet enfant**, par séquence on souhaiterait que vous décriviez comment ça commence, se poursuit et se termine chacune de ces situations.
 - **Quand l'élève fait ça, vous vous faites quoi ? Racontez-moi ce que vous avez dit comme si j'étais l'élève.** Est-ce qu'il y a d'autres choses que vous avez tenté de faire ? Et quoi d'autre ?
 - **Et lui qu'est-ce qu'il vous a répondu ?**
Quels en ont été les effets ? Comment réagit l'enfant ? Qui est là à ce moment-là ?
 - **Et ça s'est terminé comment ?**
 - Et ça arrive souvent ? Et ça recommence après combien de temps ?
 - Avez-vous d'autres exemples ?
-
- **Questions supplémentaires, à voir si pertinent selon la situation.**
 - Réseau : Avez-vous mis en place des séances de réseau ? Si oui, à quelle conclusion en êtes-vous arrivé ? Quels en ont été les effets ?
 - Aide de l'établissement : Qu'est-ce que l'établissement met en place pour aider les enseignants au sujet des enfants difficiles ?
 - Dans ce genre de situation, qu'est-ce qui pourrait être mis en place pour vous aider ?

Annexe 6

Transcription des 1^{ers} entretiens (Analyse de situation)

1^{er} entretien - Maëlle
Olivier, 8 ans, 4H

Avant qu'on commence on va te lire l'introduction. C'est assez structuré, pas que tu sois surprise. Merci que t'aies complété le questionnaire. Et on va maintenant te poser des questions par rapport à une situation, que tu nous as parlé par mail, et selon le modèle de Palo Alto, donc ça veut dire que je vais avoir des questions assez précises que je vais te poser. Il y aura aussi Eléonore, si tout d'un coup j'ai oublié quelques petites choses ou des précisions qu'elle aimerait apporter, voilà, elle risque aussi de participer activement, mais l'essentiel de l'entretien va se passer entre toi et moi. Heu... Donc il y aura pas mal de fois où je risque de t'interrompre, de te demander des précisions, il va y avoir un peu des vas-et-vient comme ça, pour qu'on comprenne bien en fait la situation, donc heu voilà, je ne sais pas si t'as des questions particulière ? Non ça va. La consigne semble claire ? Oui ah aussi quelque chose en préambule, nous dans notre travail on s'intéresse surtout à des problématiques de comportement, pas tellement d'apprentissages, ça peut être lié évidemment, mais on met plutôt l'accent là-dessus. Ok Donc je te propose qu'on commence. Donc pas de question ? Non c'est tout bon. D'accord. Alors ben, je vais commencer tout simplement par, tu peux m'expliquer en fait quel est le problème ? un peu m'exposer la situation

Oui alors j'ai un élève on peut y aller avec le nom ? **oui on va anonymiser.** j'ai beaucoup de difficulté avec Olivier ça fait déjà la deuxième année qu'il est dans ma classe et puis déjà l'année passée ça a été un peu difficile et j'étais déjà un peu stressé de le retrouver cette année parce que c'est un lève qui répond, qui est insolent, la remplaçante enfin, à chaque fois que j'ai une remplaçante, il a fini dans une autre classe parce qu'il teste les adultes, elles ont préféré à chaque fois le sortir de la classe pour éviter ça, il répond, il teste, il ne respecte pas les règles, il lève jamais la main pour parler donc la terre on les est des adultes mais aussi les camarades il traîne les pieds c'est quelque chose, moi... c'est moi après c'est avec mes valeurs mais il est toujours en train de traîner les pieds il est toujours en train de soupirer d'accord donc il te montre qu'il est un peu saoulé en fait ouais j'ai l'impression d'avoir un ado dans ma classe. **Du peux me dire son âge ?** huit ans il a eu huit ans le 20 novembre. **Donc toi tu le connais déjà depuis deux ans donc il avait 7 ans c'est juste?** oui

Donc là tu nous as fait un peu une synthèse des choses qui n'allait pas trop dans cette situation. Tu pourrais me planter un peu le décor qu'est-ce qui est le plus problématique pour toi si tu veux te devais choisir parmi toutes les choses que tu as évoquées, qu'est-ce qui te dérange le plus?

De l'ai même pas évoqué mais moi ce qui me dérange le plus c'est ses retards **ça tu en parlais dans le mail** ouais en fait ça j'en peux plus depuis le début de l'année la cloche elle sonne ils doivent tous monter en cortège, on fait exprès de faire un cortège pour qu'il puisse être dans le cortège et suivre les autres, et il arrive toujours... on a une deuxième cloche après cinq minutes, et il arrive toujours seulement 10 minutes après la deuxième cloche. **D'accord donc ça c'est que le matin ?** non non c'est à 8h30, c'est après la récréation, et c'est l'après-midi j'ai essayé de dire si c'est à 8h30, j'ai essayé de discuter avec la maman si elle pouvait l'envoyer plus tôt à l'école, donc elle l'a fait maintenant, il part 10 minutes plus tôt mais en fait je le vois dans la cour à 8h20 donc c'est pas une question d'être stressé le matin

ou heu.... de nouveau il traîne les pieds, il va discuter avec le copain qui est en bas et puis après il va discuter avec une de mes collègues

Mais dis-moi juste le faite est que 8h30 tout le monde est censé monter il fait quoi pendant les 10 minutes où il est pas là j'imagine qu'il y a plus d'élèves et qu'il y a plus de prof ?

Non il n'y a plus personne, il va regarder dans les objets trouvés, et le temps depuis la porte d'entrée jusqu'en haut c'est déjà 7 minutes de marche tellement il marche lentement, donc il traîne les pieds et pis voilà après ça arrive qu'il soit dans le vestiaire peut-être 10 minutes après la classe et que moi du coup après je ferme la porte et quand je le vois je lui dis « Olivier dépêche-toi » et la fois où je lui ai dit « Olivier dépêche-toi » et ben il est allé aux toilettes. Donc je sais que c'est pour me chercher... ou alors tout d'un coup il est dans les vestiaires et puis tout le monde l'attend dans la classe et il est en train de danser

Il est en train de danser?

Il adore danser parce qu'il joue à Fortnite donc il parle que de Fortnite, il parle que de jeux vidéo, de tablette et heu... voilà quoi il fait toutes les danses de Fortnite avant de rentrer en classe

OK et puis donc là c'est vraiment dans ta relation avec lui que ça se passe toujours comme ça il y a un peu un schéma qui se répète est-ce que avec d'autres personnes il est comme ça? Avec tous les adultes. Tu peux préciser un petit peu? Oui par exemple ce matin il est sorti de la classe avec l'enseignante d'appui elle a rien pu faire avec lui, elle est sortie de ma classe pour aller au troisième étage dans une salle d'appui elle m'a dit qu'ils ont mis au moins 10 minutes

ça se passe à quelle heure les appuis

Il est parti à 11h15 et il est revenu à midi

Donc en fait il a commencé à 11h25

Elle est venue le chercher à 11h15 et puis et ben il perd sur 45 Minutes ils ont perdu ouais 15 minutes de travail **d'accord** mais il est devant et lui il marche mais il va traîner les pieds, et comme il est derrière on entend qu'il est à l'autre bout du couloir puis elle lui dit « dépêche-toi » alors il marche encore plus lentement

Donc c'est pas forcément uniquement ciblé sur toi c'est un peu avec tous les adultes d'accord et puis le problème c'est surtout pour toi

ouais c'est que moi... lui heu...

après avec d'autres adultes mais lui il a pas l'air trop d'en souffrir dans l'histoire tu dirais?

Ben je dirais qu'il ne souffre pas mais que on a eu le cours avec monsieur Elia mardi et puis moi j'ai testé un 180° j'ai essayé de faire un peu comme il nous a appris et non 180° c'était de lui dire, hier j'ai fermé la porte et je lui ai dit

à clé?

non il pouvait quand même rentrer. Quand il l'a ouverte je l'attendais, normalement je ferme la porte puis il s'en fiche hein... il ouvre pis il rentre, pis il nous dérange. Parce qu'en plus si au moins il est en retard qu'il vient et qu'il se taise et qui s'assied, ça ne me

dérangerait pas, mais il ouvre, il fait et il vient en plein milieu ou alors... il va venir on est au coin réunion en cercle, il va venir au milieu du cercle pis il va faire Fortnite donc voilà j'étais devant pour une fois et je lui ai dit « non je pense que tu es encore un peu trop petit pour venir dans cette classe » comme Monsieur Elia nous a expliqué et j'ai dit oula je pense, en fait il parle toujours que en 5e on apprend quelque chose, ça va être « en 5e y aura ça? En 5e y aura ça? » pis il veut toujours être plus grand, le plus grand, donc j'ai essayé de faire l'inverse, de lui dire « mais là je pense que t'es encore un peu trop petit pour venir dans la classe et puis tu n'es pas assez en retard donc il faut que tu restes dans le vestiaire et quand tu seras très très en retard tu pourras revenir »

Je te propose juste... on va revenir sur les tentatives de solutions, je pense que c'est très bien que tu aies... et du coup, là je l'ai vu triste en fait.

D'accord

Ben je l'ai blessé. Sur le moment je n'ai pas forcément culpabilisé parce que j'en peux plus et je me suis dit de toute façon avec tout ce qu'il me fait voilà, mais hier soir je me suis dit « est-ce que peut-être je suis allé trop loin? »... en fait non parce que ce matin ça a recommencé donc le fait d'avoir utilisé, parce que après y'a un copain qui est arrivé et puis quand il est revenu ils ont dit « mais tu trouves que je suis un peu trop petit » et puis une copine elle lui a dit « bah tu es un bébé pour ne jamais arriver à l'heure ». Pis en fait, le mot bébé lui ça l'a vraiment blessé mais sinon d'arriver en retard lui il s'en fout

Je te propose qu'on poursuive dans l'ordre mais hyper intéressant on va de toute façon revenir là-dessus, d'avoir testé quelque chose en tout cas on voit qu'il a réagi, c'est quelque chose qu'il n'a pas trop aimé à voir. Non...

C'est peut-être une piste à explorer, peut être qu'on te proposera de faire davantage ça.

OK donc tu nous a parlé un petit peu de tes émotions, c'est un peu de l'énerverment, tu dirais comment ?

Il m'agace c'est horrible j'aimerais lâcher et puis qu'il ne m'agace pas mais ouais... rien que de le voir dans le couloir en retard ça m'agace

Et puis lui tu penses... tu m'as dit en restant le 180° c'était un peu de la tristesse qui émane de lui mais sinon dans une situation basique ou il traîne les pieds toi tu penses que c'est quoi son sentiment, son émotion principale ?

Moi je pense qu'il est content parce qu'il m'agace (**ok**) par exemple si je vais le punir je le sanctionne ou que je l'ignore, alors l'ignorer ça il ne supporte pas **d'accord** mais du coup quand je vais lui faire des remarques il est un peu content. **Ok donc par ton agacement, t'as l'impression que tu lui donne une certaine attention, importance, et lui il s'en réjouit c'est un peu ça ?**oui

Et puis les autres élèves de la classe, ça se passe comment? Qu'est-ce qu'ils pensent de Olivier?

Ben ils râle souvent quand il arrive en retard ils soupirent, ils en ont marre je sais que c'est moi qui est gan.. génère ça, je sais que moi ça m'agace les autres ils font comme si ça les a agacé je me suis dit c'est de ma faute.... mais à la récréation ils arrivent pas à jouer avec lui **Parce qu'il se met à dos tout le monde?**

Ouais, oui. En fait il est agaçant aussi avec les élèves parce que c'est des choses qu'il me dise il m'énerve il est saoulant il a un copain une copine quelqu'un avec qui il traîne un peu plus dans la classe personne il y a un élève dans l'établissement mais dans la classe il y a vraiment personne qui compte on fait des groupes de deux ils peuvent toujours choisir malheureusement ça va toujours être celui qui est seul donc maintenant je fais plus en sorte que ce soit celui qui est seul donc je fais Olivier choisi ton copain Julien choisi ton copain ils font comme ça donc ça fait qu'il ne se retrouvent pas seul enfin moi je demande de choisir je lui demande à lui de choisir mais sinon il n'y a personne qu'elle choisirait est dans ma classe il y a un système d'autocorrection ils vont vers un copain pour se faire corriger c'est pas moi qui corrige je fais des ateliers j'ai pas de fiche rien et du coup jamais personne va lui faire corriger à lui.

D'accord OK et puis dans la cour de récréations il a quand même une personne tu dis avec qui il traîne. Et lui tu le connais un petit peu? Il s'appelle comment? Alors Ben du coup quand c'est des élèves difficiles on connaît donc c'est aussi un élève difficile oui c'est Laurent il s'appelle Laurent et c'est vraiment un élève difficile qui va peut-être partir en spécialisé et qui a aussi beaucoup de problèmes de comportement

du coup comme tu faisais un lien Leo-Olivier si tu devais dire peut-être qu'il y avait différence entre les deux Lequel est le plus terrible le moins terrible kif-kif ?

niveau comportement je pense que c'est kif-kif ils sont les deux lents, les deux en train de râler. La grande différence c'est surtout niveau apprentissage. Olivier il a pas forcément des difficultés

OK donc Olivier il est plus bon plutôt bon à l'école c'est ça que tu disais dans le mail

après la grosse différence c'est que Leo il est agaçant, peut-être par son comportement, donc ça agace ses enseignantes mais il ne va jamais répondre, il ne va jamais être insolent

moins dans la provoc quoi

exactement

Tu dirais un peu ce binôme c'est un peu un cercle vicieux ils entraînent, il se tirent vers le bas. Puis comme Laurent est au premier étage ça m'étonne pas que Olivier s'arrête tous les matins pour discuter **Il a quel âge Laurent ? c'est le même âge ?** oui, en 4^e. **Du coup aussi 8ans c'est ça? Mmm.**

Alors bon tu l'as un peu évoqué mais du coup je reviens sur ce que tu dis, quand tu es dans ce type de situations comme ça survient ? qu'est-ce que tu lui dis concrètement?

Au départ j'ai eu beaucoup de discussions avec lui, beaucoup de rappels de règles sauf que le rappel de règles... **Ça veut dire quoi un Rappels de règles ?** « C'est quoi la règle à l'école ? » « Arriver à l'heure ». **OK Et puis, c'est quoi le ton ? C'est quelque chose d'un peu moralisant ou plutôt motivant, ou un peu sec ?** Au départ, c'était vraiment neutre... Y avait pas... Maintenant, à la fin, à force de rappeler les règles, j'étais un peu moralisante et soulée. Non, je le lui disais pas, mais il voyait que ça m'énervait. Après, j'ai essayé de lui dire pourquoi il fallait arriver à l'heure, donc là oui ça va être plutôt moralisant mais en le faisant réfléchir, mais d'un côté, oui c'était moralisant. Après, j'ai essayé de faire, on a un système de super point

tu peux m'expliquer ?

Ouais en fait au début de la semaine ils reçoivent cinq est superpoints. Et puis si ils ont un bon comportement et qu'il mérite un superpoint je vais leur en donner un, mais si ils ne respectent pas les règles, je leur en prends. Et les règles, on les a faites tous ensemble. Et c'est rigolo, c'est pas les mêmes règles que l'année passée, ils ont changé les règles, mais chaque fois que une règle n'est pas respectée ils viennent me donner un super. Arrivé à l'heure, c'est une des règles qu'ils ont choisi, donc à chaque fois qu'il arrive en retard je lui prends à super. Sauf que le lundi il en avait déjà plus que deux, et puis le mardi après-midi, je pouvais plus lui en enlever parce que il n'en avait plus... donc euh... voilà. Mais ça lui est égal.

Donc la punition ça n'a pas l'air de marcher, lui retirer des points... En tout cas ils partent vite

Après, j'ai essayé de le laisser derrière la porte... enfin voilà, pour être honnête.

De le laisser... ou de le sortir ?

Non ben quand il est arrivé en retard, je lui ai dit une semaine, je lui ai dit « ben maintenant chaque fois que la porte est fermée c'est que t'es en retard, tu peux pas revenir. »

Pis là, y a des risques ? enfin, qu'est-ce qui se passe ?

Moi je laissais la porte ouverte, donc j'ai l'œil sur lui, mais il se cachait derrière la porte, donc au final... enfin il est arrivé des choses en France, en effet, il pourrait se suspendre au crochet. On n'a pas des crochets très hauts, mais... il pourrait y avoir des risques ouais.

Ah non, mais je disais plutôt des risques d'exclusion, pas qu'il se pend.

Ah ! (rires) Il pourrait, s'il s'en va, moi je sais pas qu'il s'en est allé ou quoi, mais des risques non, non, y a pas de risques.

Bon c'est intéressant le fait, finalement, tu le laisses derrière la porte dans l'idée que tu peux avoir un œil sur lui mais au final, il se cache, donc finalement il te pousse à agir. Oui, absolument.

D'accord. ok... Et puis je me demandais aussi, qu'est-ce que tu penses, quel est le problème ? L'origine du problème chez lui, si t'as un peu une idée, une piste, qui te vient à l'esprit.

Comme ça j'aurais dit manque d'attention.

Origine du problème manque d'attention... dans un sens diagnostic ? ou euh... juste comme ça ?

Ben dans le sens où y a pas le papa à la maison, il y a eu une histoire très compliquée autour de tout ça quand même, et pis maintenant sa petite sœur elle a commencé l'école, et euh... je pense que depuis ça... c'est aussi qu'en 1-2, il avait une aide à l'intégration à 100%, et dès qu'il est arrivé dans ma classe en 3^e, il avait plus personne. Donc en fait, en 1-2^e il avait son enseignante et une personne qu'il avait tout le temps pour lui. Et pis en fait, arrivé chez moi, y'avait plus personne, alors après c'est peut-être une analyse mais peut-être qu'il se dit que

c'est de ma faute et pis que je voulais pas la personne, ou est-ce qu'il m'en veut pour ça ? Et je pense que j'arrive pas du tout à lui donner l'attention qu'il souhaite.

Qu'il souhaite, donc qu'il avait complète à l'époque.

Pis au début de 3^e, moi j'me suis inquiétée vu que c'était un élève difficile, je lui ai donné beaucoup d'attention, en fait plus je donnais d'attention, et plus il en avait besoin, donc à un moment donné j'ai stoppé. Et heu... je pense que c'est vraiment depuis là où il a vraiment tourné et il m'a cherché.

D'accord, ok. Je reviens juste sur sa situation personnelle. Donc plus de papa, sœur à l'école, donc là elle a quoi, 5 ans ? 4 ans. 4 ans. ok. Et puis le père il est plus à la maison parce qu'ils sont divorcés ou... ? oui, divorcé. En fait ce qui a été glauque c'est que avant la construction de cette école, c'était un petit bâtiment et on a plein de petits bâtiments partout, pis là en fait ils ont voulu regrouper les 1 à 4 dans un même bâtiment, donc ça veut dire que ceux des Tas d'oie sont venus, ceux du Couchant, ... voilà. Et euh... la rentrée avant de venir dans ma classe, et ben le papa il a fait une grosse révélation à la famille, parce qu'en fait il avait une autre fille, de l'âge de Olivier, dans un autre bâtiment, sauf que personne ne le savait. Et lui il a eu peur en fait que tous les élèves soient regroupés, il avait peur que sa fille et son fils se retrouvent dans la même classe. **Issue d'un autre.. d'une relation extra-conjugale.** Voilà. **D'accord, pis ça il t'en a parlé un petit peu ou pas ?** Alors il m'a parlé un petit peu en disant « ah c'est drôle, j'ai une nouvelle sœur dans cette école ». **ok donc il est au courant maintenant.** oui

Et pis, bon donc tu attribues peut-être une situation familiale compliquée... maintenant ils ont divorcé, c'est ça ? ils sont séparés, pis la y a le SPJ. **D'accord. Donc maintenant la mère est seule avec la sœur de Olivier et son fils ?** oui, elle a pas de copain parce qu'il m'en parle toujours, par contre ils ont une jeune fille au pair, chaque année une nouvelle jeune fille au pair. **ok.**

Et pis, donc origine... manque d'attention et du fait qu'il avait une aide à l'intégration. Tu penses du coup que ça ça a une implication dans son changement de comportement ? ou pas ? est-ce que tu penses que ce qu'il fait maintenant, ça peut être en lien avec ça ? Moi je pense que oui. Déjà parce que ça lui manque et en plus parce que comme, en fait je me suis rendue compte en début de 3^e qu'il n'écoutait jamais les consignes. Parce que en 1-2, il avait pas besoin d'écouter parce que son aide à l'intégration lui expliquait. Alors ça a été tout un travail de lui dire « ben maintenant y a plus quelqu'un qui va te répéter les consignes, y a plus quelqu'un qui va t'amener tes affaires », donc ça a été tout un travail mais c'est encore un travail, mais ouais... ça lui manque.

ok. donc la porte du support, c'est un peu compliqué quoi. Et pis au niveau familial aussi. Donc ça c'est ton explication. Je sais pas si Eléonore t'as un truc à ajouter ?

EP: j'avais juste une question, du coup, tu es en relation avec la mère de Olivier, comment ça se passe... euh avec elle ? C'est très compliqué. En début de 3^e, elle était tellement inquiète qu'elle était sur mon dos tout le temps, tout le temps, euh... et en fait, elle m'a étouffé pendant une année où moi j'arrivais à l'école et pis j'étais stressée parce que je savais que j'avais des SMS, je savais que j'avais des appels, elle m'appelait à 21h le soir, à 22h,.. enfin vraiment très stressée. Pis là, en début d'année, après le premier cours avec M.

Elia, j'ai fait l'inverse et je lui ai dit que maintenant il fallait qu'elle coupe avec l'école, pis que c'était fini, et pis maintenant, ce qui se passe à l'école, c'est à l'école, ce qui se passe à la maison, c'est à la maison. Après, moi j'ai aussi fait que ça se passe comme ça l'année passée parce que c'était ma première année et j'avais que.. avoir une bonne relation avec elle et je l'ai peut-être trop impliquée... Pis là, depuis que j'ai fait ça, elle me lâche et je respire. Alors vraiment. Après ça n'empêche, par exemple, le fait d'avoir dit hier à Olivier « t'es un peu petit » et qu'il ait pleuré, ben, je me suis dit « demain je vais arriver et j'vais avoir un téléphone », donc j'ai toujours ce côté que dès fois je n'ose pas agir avec les autres comme avec Olivier parce que des fois la maman elle est tellement sur mon dos, et elle vérifie tellement tout que je réfléchis à plusieurs fois.

Ca a été le cas ? non. Donc elle a bien écouté, elle a bien respecté le fait que toi t'aies mis un peu des limites. Absolument. Pis j'avais fait comme il a dit, je lui ai dit « maintenant, tous les vendredis de 8h-8h15 je suis disponible pour vous, si vous voulez qu'on se voit, vous m'envoyez un sms », j'ai un natel dans la classe. Pis ça fait maintenant 2 mois et elle m'a jamais envoyé de sms, donc j'ai anticipé et j'ai dit « bonjour, est-ce que vous avez besoin qu'on se voit ? vous avez des questions ? » Pis elle m'a répondu « non, ça va tout bien. » (ok).

Qu'est-ce qui l'inquiétait, elle ? C'était quoi ses appréhensions par rapport à Olivier ? Ben le fait que Olivier se retrouve seul sans l'aide à l'intégration (**mmm**), pour elle c'était inadmissible, elle voulait une aide en 3^e, et en fait Olivier c'était un élève qui aurait pas dû venir à l'école publique, il devait être envoyé à l'école spécialisée parce qu'il avait un retard de langage, il bavait tout le temps, et pis on lui a laissé entre guillemets une chance septembre-octobre et pis finalement, ça a été un cursus normal, mais pour elle c'est quelque chose d'extra-ordinaire, pis je pense, enfin ça c'est de nouveau moi qui imagine, donc je sais pas si je peux dire, mais j'imagine qu'elle a peur que ça retombe là-dedans, qu'il soit un échec, et pis elle veut son bien quoi.

D'accord. Parce que cette aide qu'il avait, c'était pour les apprentissages ? L'aide à l'intégration ? Oui. **Mais du coup ça permettait aussi de contenir son comportement ?** Exactement. **Parce qu'il y avait une personne qui était avec lui toute la matinée.** Voilà, oui. Pis elle était aussi très inquiète parce qu'elle m'a dit « Olivier il aime pas le changement », pis du coup il changeait de maitresse, il changeait tous ses camarades de classe, on changeait de bâtiment, et il avait plus l'aide à l'intégration, donc ça a été dur pour la maman plus que pour Olivier. **Plus le père qui annonce... il y a eu beaucoup de changement, du coup ces comportements sont apparus quoi.** ok. Tout l'été ça a été que des changements quoi.

Alex. Ok. euh.. bon on a un peu parlé des solutions, notamment de ce que tu as essayé de faire avec M. Elia. Je voulais juste savoir du coup, bon au niveau de la fréquence des retards c'est un peu tout le temps. Y a pas eu un moment de répit, quelque chose après les vacances par exemple ? Non, vraiment pas. Oui, il y a eu un changement en fait quand moi j'étais en arrêt une semaine. Euh... avant les vacances. Et pis moi j'suis très transparente avec mes élèves et pis ils savent exactement pourquoi (**ouais**), et pis avant de partir je leur avais dit que j'étais fatiguée, pis j'en avais marre de toujours répéter les mêmes choses, et pis que c'était dur pour moi. Et pis on a eu beaucoup de discussions en conseil de classe, par

rapport à ça, et quand je suis revenue, ça a été un ange, une journée. **(d'accord)**. Et en fait, heu... j'avais l'impression qu'il culpabilisait. Et j'ai eu une discussion avec lui, pis ben il m'a demandé en fait pourquoi j'étais absente, pis j'avais dit que j'étais fatiguée, que fallait que je me repose. Et pis il m'a demandé « c'est à cause de moi ? ». Et pis ben j'ai dit « c'est la classe, c'est de toujours répéter, c'est les comportements difficiles qui ont fait ça ». ouais, du coup j'ai l'impression qu'il a culpabilisé pendant une journée ça a été un ange. Et après le lendemain, c'était fini.

Mais euh... pis cet arrêt c'était pas à cause de lui, c'était global ? Oui c'était un tout, ouais, c'est une classe difficile. **C'est une classe difficile, mais particulièrement Olivier.** J'ai 6 garçons, après Olivier c'est le pire, mais quand ils sont les 6, ils se tirent tellement vers le bas, que quand ils sont ensemble, c'est infernal. **D'accord, ok. Mais le motif, ce n'était pas que Olivier.** Non, c'est aussi que j'ai demandé de l'aide à la direction et ils m'ont pas donné d'aide, et c'était un peu...

Du coup, on revient sur les retards, on a décidé que c'était un peu ça le nœud du problème, enfin il me semble. Qu'est-ce que t'as essayé de faire par rapport à ça ? bon tu as parlé de M. Elia, mais disons avant, qu'est-ce que tu as tenté comme solutions avant que M. Elia te propose un 180° ?

Alors quand il arrivait en retard, au début, je le mettais à l'écart, au coin réunion, il restait assis à un bureau. Seul ? Oui. Je suis horrible, je suis une maitresse horrible. C'est horrible de dire ça comme ça, mais oui, je le mettais à l'écart. ok, non, tu fais comme tu peux. Ensuite, chaque fois qu'il arrivait, je le punissais. Tous les jours y a un moment jeu dans ma classe, donc en fait s'il arrivait en retard, c'était un moment jeu supprimé. **(ok)**. En fait, j'ai essayé de supprimer ce qu'il aimait beaucoup. **Punition, du coup un peu, tu lui enlèves un moment jeu. Y en a beaucoup de ces moments jeu ?** oui. tous les jours. Ben entre 15 et 30mn par jour, une fois par jour. **Donc si euh... le moment jeu il est enlevé, il a pas de moment jeu de toute la journée.**

Ok. et d'autres choses ? les discussions, voilà, après j'ai essayé de lui donner des challenges. Chaque fois qu'il arrivait à ne pas être le dernier, il avait le droit à un privilège. **donc euh... pas arriver en retard, c'est ça ?** oui, en fait s'il rentrait en classe et que y avait encore quelqu'un dans le vestiaire, ben c'était un privilège. **Ca consiste en quoi le privilège ?** il pouvait choisir. Souvent lui c'était rallonger la récréation de 5mn, donc euh... voilà. Être l'assistant de la maîtresse. J'ai essayé de la féliciter. Même s'il était en retard de 2mn je lui disais « c'est bien Olivier », j'ai essayé vraiment de le féliciter et de le mettre en valeur, même pas forcément pour le retard, mais en classe du coup, je me suis dit « ben voilà, maintenant, trois fois par jour tu vas dire quelque chose de positif à Olivier », ça tombait des fois un peu de nulle part, mais... même euh... « je te félicite, tu es bien assis. » ou enfin...

t'as un exemple d'une situation où tu l'as félicité ? Parce que tu dis que tu te forçais un peu à le féliciter. Je pense pas que je me forçais, enfin oui je me force, je félicite beaucoup mes élèves, mais comme avec Olivier c'est compliqué, je pense qu'inconsciemment je le félicitais moins. Donc c'est pour ça que je me suis forcée « bah voilà, trois fois par jour tu dois aussi féliciter Olivier », donc je me forçais pas sur la félicitation parce que c'est facile à en trouver, mais je me forçais sur la récurrence. Au lieu de me dire, « maintenant tu l'as en

grippe » pis du coup je me suis rendue compte que je le félicitais plus, ben je me suis forcée à... **pis par exemple, ça aurait quoi, un travail de voc ou... ?** Oui « t'as fait 0 faute à ton voc, c'est incroyable » ou alors « waou, là ça fait quelques minutes que je t'observe et t'as pas discuté, je vois que t'es concentré », enfin, voilà, des choses comme je dis aux autres, mais peut-être que ça vient plus facilement avec les autres. **ok.** J'ai essayé d'enlever les superpoints, ça n'a pas marché. J'ai essayé de laisser tomber, voilà, même plus fermer la porte, pis qu'il rentre, et de faire comme si de rien, mais justement, c'est trop dur de faire comme si de rien parce que quand il rentre, il va parler, ou il va me parler même à moi alors que je suis déjà en train de faire l'accueil avec les autres, il va venir danser donc voilà... j'ai essayé de l'ignorer, mais comme il me parle, c'est dur de l'ignorer. Et pis voilà. **Ok. tu as fait le listing. Et du coup, avec pas tellement d'effets positifs j'imagine, tout ça, ça n'a pas trop marché.** Non.

ok. Donc superpoint, laisser tomber, félicitations, challenge, discussion, moment de jeu supprimé, nada. pas de changement. Laisser dans le couloir, le laisser entrer, le mettre dans une autre classe.... non.

Ok. et est-ce que t'as remarqué des comportements peut-être différents quand même suivant ce que tu avais proposé ? Ah oui, un truc que j'ai pas dit, il joue tout le temps au toupie euh... maintenant c'est la grosse mode, toupie mania, je sais pas faire. Ils ont des toupies, ils font des combats entre copains, pis en fait je lui disais chaque fois qu'il arrivait une fois en retard, ben moi je gardais les toupies à la récréation. Donc ça j'ai vu que vraiment, la première fois, ça l'a vraiment embêté. Euh... pis du coup, la fois d'après, quand après la récréation il est arrivée en retard, je l'ai vu courir à la fin du couloir et quand il a vu que je fermais la porte, il a fait (*imite un son de stupeur*). Donc j'ai vu que ça avait un impact, mais le lendemain je lui ai dit « t'es en retard, donc je vais prendre les toupies à nouveau, ça m'embête, moi j'aime pas faire ça », pis il m'a répondu, « j'ai discuté avec ma maman, au final, la récréation c'est 20mn, donc sur une journée j'ai encore le temps de jouer avec la toupie. ». Pis du coup, maintenant, il s'en fiche que je prenne ses toupies, parce qu'il me dit « ben je jouerai à 15h20 ».

Du coup il continuait à être en retard, il est tenace. Donc as-tu observé des changement, pas tellement, et si tu devais faire, dans ce listing, qu'est-ce qui a le mieux marché ? Ben ce serait quand même la suppression des toupies ? Oui. Ok. Bon ça a marché une fois. Oui une fois. Après j'ai essayé de lui dire à un autre moment « qu'est-ce que tu aimes beaucoup à l'école ? », pour voir qu'est-ce que je pouvais peut-être supprimer ou essayer de faire... ben c'est du chantage, mais voilà, et en fait, il sait pas ce qu'il aime et il sait pas, donc j'ai pas réussi à... **pour peut-être justement après l'enlever ?** Oui, ou alors plutôt qu'enlever, j'avais plus l'idée de rajouter. « tu vois t'as été à l'heure », s'il m'avait dit qu'il aimait le moment jeu, ben je lui aurais dit ben « t'as le droit à 5mn de plus ». Plus dans ce sens là. Mais j'ai pas su ce qu'il aimait.

Et du coup, ce qui a été aussi le moins efficace ? c'est quoi dans ce listing ? l'ignorer. **L'ignorer, c'est ce qui a le moins marché ?** Ah oui. **Qu'est-ce qui s'est passé quand tu l'as ignoré ?** ah ben il est venu, ils sont tous devant moi, et il est venu me parler de tout et de rien, mais moi j'étais en train de faire la date avec les autres, pis lui il est venu me dire « ah tu sais ma toupie, elle a battu la toupie de... » pis je lui disais « mais je suis

en train de parler ». **Donc en fait, finalement, quand tu l'as ignoré, il est venu chercher ton contact ?** Mmm. Ok. **Alors tu dis plutôt qu'il est assez isolé en fait.** Mais isolé avec ses camarades. **Et avec toi?** Il vient tout le temps me parler. C'est toujours moi qui doit corriger ses fiches, il ne va jamais faire corriger aux autres, il faut que ce soit la maitresse. **Ok.**

Merci par rapport à tout ce que tu as dit sur la situation. Ce serait quoi les objectifs en fait à la fin que tu vois, (rire) qu'est-ce qui serait un petit peu mieux parce qu'évidemment on va se donner des objectifs. J'ai rigolé parce que j'avais fait un objectif et après le cours de mardi j'ai bien vu qu'il n'était pas du tout réaliste. **Ok mais tu peux peut-être me dire quel était l'objectif de base parce que ça peut être intéressant.** Oui que Olivier ne réponde plus, ne me teste plus et arrive à l'heure, je suis consciente que ce n'était pas réaliste mais... du coup là après ce matin, je me suis rendue compte que la priorité serait vraiment les arrivées tardives. **Ouais?** Parce que en fait rien que quand je ne le vois pas dans le vestiaire, je sens en moi un agacement et après du coup je vais être agacée toute la journée. **Hm ouais ouais.** Et après ça va un peu mieux é la fin et après il y a la récréation et après il arrive de nouveau en retard après la récréation donc je suis de nouveau agacée.

Donc objectif pour toi, tu penses que ce serait le plus important pour toi qui peut-être changerait la relation que t'as avec lui, serait que les arrivées tardives cessent. Oui. **Cessent ou diminuent.** Oui, mais diminuent j'aurais tendance à dire bein peut être que si à 8h30 il arrive en retard, ça va encore, mais après la récréation je trouve ça exagéré parce qu'ils sont tous ensemble et pis ils rentrent tous donc c'est impossible qu'il entende pas la cloche, c'est impossible voila. **Donc le matin à 8h30 tolérance un petit peu et pis par contre être à l'heure à la récréation.** Pis c'est dans un premier temps. **Oui avec l'espoir de.. Oui d'accord.** Après je sais que peut-être d'autres enseignants ça ne les dérangerait pas. Après on a nos valeurs et pi moi j'ai aussi un certain vécu avec les arrivées tardives. **Et tu ne peux pas.** Je ne peux pas. **Bein écoute c'est un objectif tout à fait louable.**

Heuu et pis, par rapport à nous donc qu'est-ce qui ferais que tu penses qu'on ai été utiles, bein ça serait justement qu'on puisse mettre en place quelque chose qui permette heuu... des idées que je pourrais tester. **Pour qu'il arrive moins en retard ou à l'heure plutôt (rire) je prend des pincettes.** OK. **Heu d'accord et bon bein du coup, j'allais te poser des questions, les changements que tu aimerais voir et comment ça s'exprimerais, concrètement, ça serait quoi? Ça serait justement qu'il soit à l'heure.** Qu'il soit à l'heure. **Ok.** Que moi je ne sois plus agacée rien qu'en le voyant arriver le matin. **Hmmm.** Mais même pour lui, pour moi et pour lui.

Et pis encore t'aurais peut-être des idées pour comment le faire arriver à l'heure ou pas trop? Heuuuu.. **T'as fait un peu le tour quoi.** J'ai déjà essayé oui, après la dernière chose que je me suis dit c'est le 180 donc toutes mes régulations, le message que je lui donnais c'est qu'il soit à l'heure. Donc j'ai essayé ce truc de l'inverse. Donc si t'as besoin d'arriver en retard, tu peux arriver en retard il n'y a pas de soucis, vu que tu es encore un peu petit, mais au final est-ce que peut-être je ne l'ai pas dit correctement, est-ce que ce n'est pas le bon 180, mais ça n'a pas fonctionné.

Ah oui alors, tu peux juste réexpliquer, tu l'as évoqué mais, redis ce que du coup avec Elia, 180 degrés donc c'était de lui dire qu'il est trop petit, enfin tu lui as dit quoi en

fait exactement? J'ai fermé la porte. **Ouais.** Et quand il l'a ouverte j'ai dit que "cette fois tu ne peux pas rentrer, je pense que tu es encore un peu trop petit pour venir à l'école et arriver à l'heure, et là je sens que tu as besoin d'être encore un peu plus en retard donc tu peux rester dans le couloir et pis quand tu seras prêt, enfin quand tu seras assez en retard selon toi tu pourras rentrer". **Hmmmm.** Sauf que comme il a voulu rentrer tout de suite j'ai dit: "Ah non là je pense que tu n'es pas encore assez en retard." **Hmmmmmm.** Du coup...

Ça me semble pas mal. Et puis du coup qu'est-ce qui s'est passé du coup ben quand je lui ai dit ça il a boudé vraiment. Après c'est là qu'il a pleuré et après il est resté dans couloir et donc là c'était fini. Il boudait et moi je lui dis: est-ce que maintenant tu es assez grand et tu es prêt à venir en classe comme un élève de quatrième année? **Hmmmm.** Et il m'a dit: « je ne suis pas un bébé ». Puis j'ai dit: "non, mais est-ce que les élèves de quatrième année arrivent à l'heure ?" il a répondu oui, "mais t'arrives à l'heure toi ?" "Non, mais je ne suis pas un bébé." Et puis voilà, après j'ai dit "tu veux revenir en classe maintenant? Je vais expliquer les devoirs". Et puis là il a entendu les devoirs donc il est venu, mais il est resté 15 minutes dehors. **D'accord. Et puis après il s'est tenue enfin il était sage ensuite ?** Après oui.

OK parce que sinon il est quand même perturbateur on est d'accord? Oui. Donc en faisant 180° tu l'as trouvé plus sage. Oui je l'ai trouvé plus sage. Après, il m'a quand même coupé la parole mais je me suis rendu compte que, enfin, c'était tellement une habitude. Parce que quand il m'a coupé la parole à ce moment-là, je l'ai regardé, et puis en fait il m'a dit : « je ne suis pas trop petit ». Et puis après, ça a été mieux. Mais en fait j'ai l'impression que... est-ce que c'est une habitude ou est-ce que c'est trop dur pour lui ? Enfin il est capable de lever la main mais...

Oui je rebondis juste là-dessus et puis après je te laisse la parole. Et puis ça ça a duré combien de temps le «je ne suis pas trop petit » ? Ce mieux qui a été cette journée-là, après ça? La fin de la matinée donc de 11 heures à midi, une petite heure. **OK** une petite heure. **Et puis ensuite du coup, les jours d'après il a recommencé ?** L'après-midi il était en retard. **OK, en tout cas ça lui a fait quelque chose.** Après moi ça m'a fait aussi un peu mal au cœur de lui dire. **Parce que c'est difficile, de le voir pleurer (EP).** Oui, j'ai vraiment lâché parce que, j'ai senti que j'ai lâché parce que des fois je lui disait: "eh bien reste, tu as besoin d'être en retard", mais en fait moi je n'avais pas envie qu'il soit en retard. Là, hier je m'en fichais, j'avais peut-être même besoin qu'il reste dans le couloir. Je crois qu'il a vraiment senti que j'avais lâché. Mais peut-être que ce matin je n'ai pas de nouveau lâché parce qu'il est arrivé en retard et ça m'a énervé.

J'allais te demander justement, quand est-ce que tu as mis ça en place, donc hier le 180° (EP) ? Mardi matin. Et puis l'après-midi déjà ça ne marchait pas (EP)? Hmmmm. **Alors on est vendredi, est-ce que tu as répété ça une autre fois (EP)? Ou tu as dit juste mardi (EP).** En fait j'ai dit mardi, en sachant que je vous voyais aujourd'hui et en sachant que ça m'a fait mal au cœur. **D'accord (EP).** Et en fait je voulais juste être sûre de partir dans le bon 180 et puis de savoir aussi si la maman elle revient, de savoir quoi lui dire. **Hmmmm.** Oui, je dis à Olivier qu'il est trop petit et qu'il n'est pas capable d'arriver à l'heure, enfin... Comment gérer ça aussi.

Bon, à voir elle te laisse plutôt pas mal de liberté. Oui oui. Après je peux aussi peut-être dire que c'est une recherche est une expérience, mais... **hmm, mais de lui dire que c'est une recherche et une expérience. Enfin je ne crois pas que..** Non mais peut-être que je suis une formation... **tu n'as pas besoin de te justifier. Oui ou tout simplement que tu essaye de lui faire comprendre différemment qu'il y a des comportements qui se font, et d'autres qui ne se font pas (EP).** Elle dira que ce n'est pas en blessant mon fils que vous allez... **Tu appréhende en fait la réaction de cette maman (EP)?** Oui. **Qui donc est assez stressé (EP)?** Oui. **Mais qui au fond finalement t'as laissé quand même pas mal de liberté c'est derniers temps.** Oui c'est ça. **Donc peut-être qu'elle est assez preneuse aussi. Oui oui (EP).**

OK, tu avais d'autres trucs peut-être à dire ? Oui, tu allais passer au point suivant donc j'avais un autre truc juste avant, parce qu'il y a un peu deux situations entre mêlées parce que il y a à la fois les retards et à la fois quand même aussi l'insolence parce que quand il vient plus tard en classe et puis qu'il te coupe la parole, là ce n'est plus la question du retard, c'est la question plutôt de l'insolence (EP).

En effet. Et puis du coup, je voulais savoir quelles étaient les solutions que tu avais mises en place plus par rapport aux (EP)... aux insolences. **Oui plus par rapport à ce thème (EP).** L'année passée j'ai mis beaucoup de choses en place. En fait ça rejoignait un petit peu à enlever des super points, le féliciter quand il se comportait correctement, j'essayais de le punir. J'ai aussi supprimé des choses qu'il aimait, en fait il n'y a vraiment rien qui a fonctionné. Et je me suis rendue compte que maintenant et bien en fait je m'en fiche. **Oui (EP).** En fait je me suis rendue compte qu'il continuait à me répondre, mais que moi ça ne me touchait plus du tout. **OK (EP).** Quand l'enseignante d'appui m'a dit : « tu as vu comment elle t'a parlé » et puis moi...

Qu'est-ce qu'il peut te dire par exemple (EP) ? Eh bien par exemple je lui dis Olivier maintenant tu vas t'asseoir, il va faire tout le tour de la classe en me regardant et en soupirant, et puis elle me regarde et elle me dit : « mais tu acceptes ça ? » Et je lui dis qu'il va finir par aller s'asseoir. **Hmmmm (EP).** Enfin oui, j'ai l'impression que maintenant c'est un peu secondaire, j'ai lâché.

Mais il finit par aller s'asseoir (EP) ? Ah oui, longtemps après, mais il y va. Il y a quelque chose, il m'a répondu quelque chose, mais là je ne sais plus. **Parce que là dans ton mail, tu dis que il y a des gros mots, que l'année passée il a même dit à un camarade : « va vers la maîtresse, elle va te sucer le zizi».** Oui alors ça c'est complètement pour me chercher. **Hmmm.** Mais ça c'était beaucoup l'année passée. Et il y a eu aussi beaucoup par exemple il va dire un camarade t'es un connard. **Hmmm (EP).** Alors que les élèves de ma classe ils n'ont pas forcément ce vocabulaire. Il fait des doigts d'honneur tout le temps, en fait ouais là j'ai plus parler du retard parce que c'est ça qui m'agace le plus maintenant, mais il y a d'autres choses à dire aussi sur... **Mais du coup, par rapport à l'année passée il y a déjà eu des améliorations dans les insolences ou bien, il dit moins de gros mots (EP) ?** Non, c'est de pire en pire. **Ah non c'est de pire en pire aussi (EP).**

OK. Donc avec un peu les mêmes tentatives de solutions (EP). Ouais ouais. **Il est tenace ce petit, ça n'a pas l'air évident (EP).** Oui alors après ça choque les adultes qui viennent dans

ma classe, mais moi en fait ça ne me choque plus. Quand il va me regarder en soupirant, En fait moi je trouve que c'est une habitude, donc ça ne me choque plus vraiment plus. **Ouais (EP)**. Ou alors, je crois que j'ai parlé et puis il a fait « gniagnagnia » puis il est parti à sa place, mais en fait je ne rebondis même plus là-dessus parce que à chaque fois que je rebondis en fait c'est de pire en pire et il est content. Du coup ben en fait j'ignore et puis... **Ouais (EP)**. Et puis vraiment ça ne me touche plus. **Ouais (EP)**. **Hmmm**. Il peut m'imiter, Il peut me regarder mal, l'enseignante elle m'a dit, il aurait pu te tuer avec ses yeux.

Mais. Donc ouais, le fait de relever, de faire des remarques etc., c'est aussi une tentative qui ne marche pas (EP). Ah non, c'est pire. **Puis, le seul truc qui permet de tranquilliser un peu c'est de voilà, de laisser couler quoi (EP)**. Oui. Et du coup pour les autres adultes, ça fait que j'accepte, et ils trouvent que ce n'est pas normal. **Ouais (EP)**. **Ce qui est aussi difficile pour toi vis-à-vis des autres adultes**. Bon ça m'est un peu égal, mais par exemple, moi je vais laisser tomber, mais la maîtresse d'appui ce matin, ça s'est mal passé et puis elle elle ne va pas laisser tomber. **OK (EP)**. Et puis du coup c'est un peu un reproche qu'elle me fait dans le sens ou si je régule ça en classe, et bien il ne le ferait pas avec elle. **Ouais (EP)**.

Mais il fait la même chose avec elle ? Oui oui. **Alors que tu la qualifierais comment ? Plus stricte ?** Non, plus holéholé. **Plus holéholé ?** Oui. **Aaah**. Et puis l'appui, c'est aussi un moment où ils ne sont que quatre, et puis c'est un moment plus chouette. **Donc elle te fait des reproches sur la manière dont tu le gère**. Oui. **Et du coup c'est à cause de toi un peu**. Oui, pour elle, c'est quelque chose que je ne devrais pas laisser passer. **D'accord**.

Parce que tu dis les autres adultes, parce qu'il y a encore d'autres adultes ? Oui. Il y a eu aussi, on fait partie d'une recherche par rapport à la lecture, et puis il y a des logopédistes qui viennent tester les élèves, chaque tant de temps pour la lecture. **Hmmm**. Alors, c'est la même chose avec cette logopédiste. **OK**. Après il y a la doyenne qui est venue observer plusieurs fois, vu que j'ai contacté la direction parce que du coup je voulais qu'ils viennent m'aider. Et puis elle alors c'est infernal, elle n'arrive pas à lui parler, là il est vraiment très très en colère.

Mais tu es soutenue quand même par cette personne ou pas ? Parce que ça veut dire qu'avec la personne d'appui pas tellement. Alors la personne d'appui oui, mais pas par exemple pour Olivier, mais elle va me dire que oui j'ai une classe difficile. Elle me prend les quatre difficiles pour voir un peu que je souffle. **Hmmm**. Après la doyenne, non. **Donc quand elle te prend les quatre difficiles, c'est justement ces moments d'appui ? (EP)** Oui. **Donc ça c'est aussi quelque part on pourrait dire une espèce de tentative de solution. De sortir ces élèves, pour pouvoir permettre aux autres d'avancer. (EP)** Oui. Et d'avoir un climat plus zen.

Et puis ça c'est en discutant avec la doyenne que ça a été mis en place (EP) ? Non. La doyenne n'a rien..., elle a dit qu'il n'y avait pas de solution. **Ouais (EP)**. Elle a dit que je devais prendre sur moi quoi. **OK (EP)**. **Juste une question organisationnelle, C'est toi qui demande à une aide de venir, et on te l'accorde (EP) ?** On a tant de périodes d'appui dans l'établissement. **Ouais (EP)**. Et tant de périodes d'appui par degré. **OK (EP)**. Et en fait, elles sont 3 maitresses d'appui. Donc, elles se répartissent les

classes. **Hmmmm (EP)**. Puis après elles font un peu les horaires comme elles elles veulent. Donc elle m'a dit, ben j'ai encore quatre périodes d'appui, est-ce que tu en a besoin ? Et puis j'ai dit oui. Et puis si j'avais dit non, et bien elle aurait sûrement proposé à une autre classe. Mais on ne doit pas trop rendre de compte sur ce qu'il se passe. **OK (EP)**.

Et puis, par rapport à Olivier, il a donc des logos qui viennent, qui font des bilans ponctuels, il a un suivi à l'extérieur (EP) ? Il a été suivi très longtemps par la logo, ils ont arrêté cet été. **D'accord (EP)**. Par une psychomotricienne aussi il a été suivi. **D'accord (EP)**. Pendant trois ans. Par contre, avec elle il n'y a jamais eu de problèmes d'insolence ou répondre parce que c'est en duo. **Seul à seul ça ne pose pas de problème en fait, mais dès qu'il y a d'autres enfants, d'autres adultes (EP)**. Oui, tant qu'il n'a pas le 100 % de l'attention, qu'on n'est pas qu'avec lui, là c'est compliqué. **Hmmm. Ok (EP). On poursuit ?**

D'accord. Alors, du coup, pour se faire une meilleure idée encore, on va te demander si tu as trois séquences avec cet enfant, et puis pour chaque séquence, on va te demander comment ça a commencé, comment ça s'est poursuivi, enfin comment ça s'est passé, et enfin, comment ça s'est terminé. Voilà par exemple vraiment une situation spécifique. L'idée, c'est qu'on voit un peu comme si on y était, comme si on était au ciné. Et puis qu'on puisse représenter en fait la scène. Parce que là c'était un peu, c'est plutôt en général. L'idée c'est vraiment d'avoir, ouais presque un film. Est-ce que tu aurais une situation ? Du coup, plus sur les retards, ou plus sur l'insolence. Parce que là j'ai plus de films sur l'insolence et puis les problèmes avec les camarades.

Pourquoi pas les deux finalement. Parce que c'est minimum trois situations, donc comme ça, ça nous donne un peu des tableaux différents (EP). Oui. De comment se comporte Olivier, et comment toi tu réagis aussi dans les situations. Que je réfléchisse. Ce matin, donc ils sont en atelier, en plein travail, donc ils peuvent s'asseoir où ils veulent, quand ils veulent, j'ai des élèves beaucoup par terre, il y a une table haute, il y a une table basse, voilà. **Hmmm**. Olivier est à une place fixe. Bon c'est aussi une régulation en fait. Je l'ai mis à une place fixe parce que sinon il profitait trop. Donc il est à sa place fixe, il y a un copain qui est assis en face de lui, un copain qui est au bout sur un fitbowl, **Un quoi ?** Les gros ballons de gym. **Aaaaahhhh**. Voilà, j'ai différentes chaises, du coup c'est un gros ballon, elle puis Olivier, il discute Avec Amélie qui est en face. En fait, Il fait partie du groupe des six garçons, j'ai décidé qu'ils n'avaient plus le droit de parler, parce que en fait ça monte ça monte, et ça finit toujours en bagarre. Olivier parle à Amélie, je n'entends pas ce qu'il lui dit, du coup moi, je suis à l'autre bout de la classe, je dit: « Olivier », il me regarde, il a un petit sourire en coin, et il continue de travailler. Ensuite, je vois qu'il recommence à parler avec Amélie. **Hmmmm**. Donc ce n'est pas que Olivier, Amélie il parle aussi. **Hmmmm**. Et en fait, il a vu que je le regardais Olivier, donc il dit, "la maîtresse elle nous regarde". Mais sauf que Amélie il a continué à parler. Et il continue, "la maîtresse elle nous regarde, la maîtresse elle nous regarde". Et puis en fait, il a passé ce temps-là à me fixer dans les yeux et à parler à Amélie qui lui parler, mais en lui disant "la maitresse elle nous regarde, la maitresse elle nous regarde". **Hmmm**.

Ensuite du coup j'ai appelé Amélie, en disant : "Amélie, on va changer de place vu que tu es en face de Olivier ça ne fonctionne pas", on a changé de place. Donc Olivier, il s'est retrouvé un peu seul à cette table. Et puis je me suis dit, mais qu'est-ce qu'il va trouver. Il s'est levé, il

est allé vers le bout de la table, il a donné un coup de pied dans le gros ballon. **Hmmm.** Où le copain était assis, donc ça l'a bien fait rire parce qu'il a failli tomber, mais il n'est pas tombé. Donc voilà. **Hmmm.** Donc c'est de nouveau un de ses six garçons, donc ça a commencé à monter. Et puis j'ai dû intervenir, parce que sinon ça allait finir, bah en bagarre quoi, ça ne finit jamais en bagarre, mais dans le sens où, Alex il y est allé et il a dit, "mais pourquoi tu m'as poussé ?" Et puis Olivier rigole. Voilà. **D'accord.** Du coup je suis allé vers les deux, j'ai demandé ce qui s'était passé, et puis Olivier a dit "et bien j'ai tapé dans le ballon". **Hmmm.** Et puis Alex, je lui ai dit : "tu te sent comment ?" "Et bien j'ai eu peur". Et puis Olivier il sourit. Voilà. **D'accord.**

Donc ça se terminer comme ça, donc tu as dû intervenir, lui il a souri alors tu l'as un peu réprimandé. **Hmmm.** **Et puis, qu'est-ce qui s'est passé ensuite ?** Après, quand j'ai fini la discussion, du coup Olivier a dû dire comment il s'est senti. **Oui.** Lui il a dit eh bien je me sens bien. **Hmmm.** Et puis Alex, je lui ai dit "et toi ? Et là comment tu te sens ?" "Et bien ça me rend triste". **Hmmm.** Et après là, Olivier il a dit "bon bah on pardon". Voilà, et après Alex il est retourné s'asseoir et ça a continué. **Et puis Olivier il a fait quoi ?** Je pense qu'il est allé chercher un autre atelier. Dans l'armoire. **D'accord.** Il a continué son chemin. **OK.** **Et puis après, il n'a pas travaillé seul j'imagine ?** Non. **Il s'est mis à une table dans un autre atelier c'est ça ?** Oui. **D'accord.**

Donc ça nous fait une situation. Je ne sais pas si tu as quelque chose à ajouter Laurent ? Non (EP). **Ok.** **Et puis, maintenant une deuxième séquence ? Dans le même ordre d'idée, donc avec l'avant, comment ça se passe pendant la situation, et qu'est-ce qu'il s'est passé après, qu'est-ce que tu as pu lui dire.** Alors, on peut prendre un rituel du matin, c'est la phrase du jour. Il y a une phrase qu'on écrit au tableau, tous ensemble, donc qui, c'est le sujet, on choisit ensemble le "qui", ensuite qu'est-ce qu'il fait, et on écrit au tableau. Et du coup, j'interroge souvent les élèves, et bien lui il ne lève pas la main. **Hmmm.** Par exemple, j'ai dit "qui", c'est le... ? Et puis Olivier va dire "sujet!" en criant alors que tout le monde lève la main. **Hmmm.** Et donc je lui dis Olivier "tu lèves la main s'il te plaît". Du coup maintenant, je dis : "qu'est-ce qu'il fait ?" Et puis Olivier il a levé la main, mais en fait je ne l'ai pas interrogé. Donc j'ai interrogé un autre copain, qui dit "le chien il court dans l'herbe". Ensuite on continue. Puis après on va analyser chaque mot : je dis « le », c'est quoi ? Et Olivier il crie « un déterminant ! » Et je lui dis : "Olivier c'est quoi la règle ?" **Sans lever la main ?** Oui sans lever la main.

Par contre, la deuxième fois il a levé la main mais tu ne l'as pas interrogé. Oui mais je n'ai pas interrogé. **D'accord.** En fait, après à chaque fois qu'il lève la main je l'interroge et puis je ne trouve pas ça correct par rapport aux autres, et cette fois-ci je ne l'ai pas interrogé du coup après et bien il a crié « un déterminant ! » Donc je lui ai dit, quelle est la règle ? On lève la main. Du coup, on continue : chien c'est quoi ? Il a levé la main donc je l'ai interrogé. **Hmmm.** Après, dans ces moments-là, je sais que lui il a vraiment acquis la nature des mots. Donc dans ces moments-là, pour moi c'est important d'interroger les copains qui ne connaissent pas, et qui ne sont pas sûrs. Donc c'est pour ça aussi que lui, je l'interroge moins souvent, et il n'accepte pas. **Hmmm.** Donc après on est arrivé au verbe. Serge qui a beaucoup de peine avec les verbes. **Hmmm.** Je lui dis, et maintenant « court »: Ilian! Et lui, qu'est-ce qu'il a fait, il a soufflé à l'oreille d'Serge. Donc moi je me suis agacé, j'ai arrêté, j'ai dit "voilà", j'ai dit "on sait que c'est difficile, il y a des choses plus difficiles pour certains, des

choses plus faciles pour certains, et moi j'aimerais qu'on s'entraide". J'ai dit : "là tu as soufflé à Serge" (c'était totalement moralisateur) "Maintenant tu vas souffler, qu'est-ce qui se passe?"

Mais juste, donc tu as d'abord commencer par le groupe ? Où tu as directement ciblé sur Olivier ? Non tous, après vraiment on a une équipe, on s'entraide, mais j'ai dit "maintenant quand on souffle à un copain qu'est-ce qu'il se passe ?" **Donc là tu ne parlais pas directement à Olivier ?** Non. **OK.** Mais tout le monde savait quand même que c'était lui qui avait soufflé. Donc indirectement je m'adresser à lui, mais je n'ai pas posé la question à lui directement. C'est Elena d'ailleurs qui a répondu et qui a dit : "et ben elle n'apprend pas". Et oui ben voilà, c'est ça qui est difficile et puis voilà. **Hmmm.** Et puis après j'ai...

Et je pense que tu avais un œil sur Olivier et qu'est-ce que lui il a fait pendant que toi tu faisais cette espèce d'explications. Il me regarde. **Il te regarde, hébété ? Avec colère ?** Oui, franchement avec la bouche ouverte et par-dessus ses lunettes. Franchement, je ne pourrai pas dire qu'il a souri ou qu'il était heureux non. Mais il s'en fout. Après c'est mon impression. **Donc après vous allez passer à une autre activité ?** Oui. **OK. Donc cet exercice sur la nature des mots était fini (EP) ?** Ça c'était le dernier mot qui restait, et après en fait ils viennent au tableau l'un après l'autre et puis ils déplacent les petits émoticônes qui sont au tableau interactif. Ils doivent les déplacer sous les mots, et puis en fait c'est eux qui gèrent le stylo, et puis du coup les copains ils savent que Olivier il va toujours être comme ça du coup c'est le seul qui ne va pas venir au tableau pour faire ça. Donc c'est dommage.

Ça tu disais que c'était un rituel du matin, donc j'imagine que c'est tous les matins ? Oui. **Et puis tous les matins c'est le même cirque ? Avec Olivier ?** Oui tous les matins. Mais par exemple aussi quelque chose, ils doivent être assis correctement, et puis quand Olivier va lever une fois la main, je ne l'interroge pas, peut-être qu'il va lever une deuxième fois la main, mais il ne va pas rester assis en fait. Pour montrer qu'il lève la main, il va se lever et il va sauter, donc en fait ça ne me donne juste pas envie de l'interroger parce qu'il n'est pas assis. **Hmmm.** C'est ça qui est compliqué. **Ok (EP). Je pense qu'on a bien compris cette séquence là (EP). OK.**

Donc une troisième... là, j'ai juste une question en fait (EP). Ça m'est revenu en regardant, donc il lève la main, tu ne lui donne pas la parole, et après donc ses réactions pour le tour suivant, c'est soit que de nouveaux il va parler sans lever la main, où il va souffler à d'autres camarades, est-ce qu'il y a d'autres réactions qu'il pourrait avoir (EP)? Oui, se lever. **OK (EP). Et puis insister... (EP)** Oui. Et puis si par exemple la première fois je ne l'interroge pas, il va soupirer. **Ouais (EP).** Et après en fait il ne participe plus. **OK (EP). Donc il manifeste son mécontentement. Jusqu'au moment où elle va lâcher en fait et plus du tout participer (EP)?** Jusqu'au moment où je l'interroge en fait. **Ouais (EP). D'accord. Du coup une troisième séquence peut-être ? Si t'as quelque chose qui te vient ?** Donc là c'était plus avec les copains le mercredi, je fais du théâtre avec les élèves, et puis du coup j'ai fait la récréation plus tard. Donc j'étais dans la cour seulement avec mes élèves, et puis je les ai vraiment bien observés. Ils jouent tous avec leurs toupies. **Hmmm.** En fait ils ont des arènes, et ils font des combats avec la toupie et celui qui s'arrête en premier à perdu et en fait il y a plusieurs arènes, et Olivier jouait plus loin tout seul. **Il était tout seul à jouer ?** Voilà. **Mais c'est un jeu qui se fait normalement à plusieurs ?** Oui, c'est des combats, mais il est quand

même aller faire ça tout seul. **D'accord.** Et puis voilà, et en fait, il est parti plus loin et les autres disaient « oui mais Olivier, » et moi j'essayais d'observer, Alex il a été vers Olivier et lui a dit "viens il faut qu'on combatte avec ta toupie". **Hmmmm.** Il a répondu non. Et Alex est revenu et a dit aux autres "non mais Olivier ne veut pas". Il y a des histoires qui sont peut-être plus fortes ou moins fortes, je ne comprends pas tout. Et puis Marc dit "oui mais on a besoin de la toupie de Olivier pour faire la finale." **Hmmmm.** Alors Alex dit "non mais il ne veut pas venir", alors c'est un autre qui va vers lui et lui dit "aller Olivier tu veux faire la finale ?" "Non." Et il continue avec sa toupie tout seul. Et en fait du coup, ça fait que les autres ils sont agacés et moi je suis allée vers Olivier et je lui ai dit "mais pourquoi tu ne veux pas aller vers eux ?" "Parce que je n'ai pas envie" il me répond. Et je lui ai demandé si c'était un tournoi, j'ai essayé de comprendre, "un tournoi que vous avez commencé ou quelque chose comme ça ?" En fait c'est des tournois qu'ils font au fur et à mesure des jours. **Hmmmm.** Et puis ils ont une très bonne mémoire pour ça, et ils savaient qu'il y avait Olivier qui devait combattre contre Serge. **Hmmmm.** Et c'était le combat qu'il manquait, mais il avait décidé qu'il ne voulait pas combattre.

Juste pour bien que je comprenne. Donc tu étais dans la cour, tu observais et puis tu as entendu ce qu'il s'est passé et puis tu as décidé du coup d'aller parler à Olivier. Oui. **Et là du coup Olivier t'a dit qu'il n'avait pas envie de jouer.** Oui exactement. Moi j'ai l'impression, qu'il avait toujours ce petit sourire. **Hmmm.** J'ai essayé de lui dire: "mais tu sais tu me dis souvent que tu n'as pas de copains, qu'ils ne veulent pas jouer avec toi, mais là il veut jouer avec toi alors pourquoi tu ne vas pas ?" Mais il n'arrive pas à dire si il avait plaisir à ce qu'ils viennent vers lui. **Hmmmm.** Et du coup il n'accepte pas, ou alors est-ce qu'il avait envie de les embêter, où est-ce qu'il n'avait juste pas envie, mais du coup, quand les enfants vont vers lui, et bien il n'a pas envie, mais après il va toujours venir me dire « à la récréation ils n'ont pas voulu jouer avec moi. » "Ouais mais y'a personne qui veut se mettre avec moi", et puis... **hmmm.** **D'accord.** Et puis les autres ça les énerve, parce qu'ils ont dû arrêter leur tournoi et puis Denis est allé et il a dit "t'es vraiment pas gentil, on devait continuer." "Et puis il l'a regardé et il a levé les épaules. Et il a continué avec sa toupie. **Hmmm.**

Qu'est-ce que tu penses qu'il y a derrière ce sourire (EP) ? Tu dis qu'il a toujours sourire, mais il veut dire quoi ce sourire (EP) ? Mais je ne sais pas s'il est content, ou si c'est un sourire nargueur. **OK (EP).** Parce que sinon vraiment il l'a toujours en fait, il avait des problèmes, un retard de langage, et c'est vrai qu'il bave. Donc franchement, il a toujours la bouche un peu comme ça. **OK (EP).** Et quand je dis qu'il sourit, il a vraiment le petit coin. **Est-ce que c'est un peu narquois ? (EP)** oui. **OK (EP).** Après ça c'est mon interprétation. **Oui oui (EP).** J'ai l'impression que c'est un peu narguer. Comme s'il se disais « non je n'ai pas envie de venir, vous êtes emmerdées donc voilà. » **Hmmmm. Ouais (EP).** Et après, il ne l'a pas toujours ce sourire, parce que par exemple quand on est en coin réunion, et puis qu'il n'arrive pas vraiment à lever la main ou comme ça, il ne veut pas toujours sourire parce qu'il me cherche. Là, des fois c'est plus fort que lui, il va me regarder et il va boudier ou comme ça. Mais il n'aura pas ce sourire-là dans ces moments-là. **Ouais(EP).** C'est plus quand il va chercher les autres que quand il va me chercher moi. **En tout cas il est très expressif quoi (EP).** Oui. **Quand il y a quelque chose qui lui déplaît il le dit, il le fait comprendre (EP).**

Je ne sais pas si par rapport à cette situation-là tu as d'autres questions (EP) ? Non. Je pense qu'il nous faut une autre situation plus liée directement à toi et à lui (EP). Ouais. Ou il n'y a pas forcément d'autres élèves, par exemple une situation du matin ou quelque chose comme ça (EP). Quand il arrive en retard ? **Oui par exemple (EP).** Alors ce matin, on partait à la piscine et on a la piscine à 8h30. Mais on commence la piscine plus loin donc on a rendez-vous à 8h20. **Ici et puis après vous aller à la piscine ?** Oui, exactement. Donc lui il est arrivé à 8h23, on était tous en cortège. Et du coup, c'est les copains qui ont dit : « Olivier dépêche-toi. » Parce que en fait, on doit toujours attendre sur lui, et puis eux ça les embête parce qu'ils ratent bout de piscine. Maintenant, moi j'ai dit que moi ça m'était égal et qu'on l'attendait. **Hmmm.** Donc, il a commencé à courir, donc il arrive toujours un peu dénudé : la veste, le sac de piscine qui traînait. Et ils doivent rentrer dans l'école, poser leur sac d'école et ressortir avec le sac de piscine. Donc de nouveau, sa veste n'importe comment, il s'est arrêté devant la porte de l'école et en fait, c'était un avion. Et il a dit : « prêt au décollage de la fusée ! » Et il tourne avec son sac de piscine qui a failli taper au moins quatre petits qui étaient autour de lui, parce qu'il y avait tous les autres dans la cour. Et il continue « Prêt au décollage ! Attention, prêts, partez ! » « Problème de moteur problème de moteur » et il tournait sur lui, et lançait le sac, et en fait tout le monde l'attendait. **Hmmm.** Donc moi, j'ai croisé les bras, j'ai attendu, et j'ai dit "ton moteur tu vas le réparer ?" « Attention, 1 2 3 prêts pour le décollage » Et en fait, je ne sais même pas s'il m'a entendu et d'un coup ça a fait « prouuuuuuu » Il a commencé à courir dans le cortège sauf qu'il a poussé les autres. Et voilà, après il s'est mis en cortège. Et j'ai dit, attache ta veste, mets ton sac sur le dos et on va y aller quand tu es prêt.

Et du coup vous avez réussi à arriver à l'heure ? Non. **Ça a duré combien de temps ça va ?** Ça a duré bien quatre minutes ouais je pense. **Quatre minutes ?** Oui. **Donc pendant ces quatre minutes toi tu la regardé faire son avion (EP) ?** Ouais. **Tu lui as dit ton moteur tu vas le réparer, mais tu n'es pas bien sûre qu'il ait entendu (EP).** Non, il faisait tellement de bruits. **Donc en fait en gros, c'est comme si il n'avait rien entendu, comme s'il faisait son petit numéro en attendant quoi (EP).** Ouais. Et puis il voulait finir son tour de fusée ou avion avant de venir. **Hmmm (EP).** Mais il se rend compte que tout le monde l'attend parce que les copains ils étaient en cortège et lui disait de se dépêcher. **Hmmm.** Alors il y a eu cette volonté parce qu'il a commencé à courir, il posé son sac rapidement et au moment de ressortir, je ne sais pas ce qu'il s'est passé. Il s'est transformé en fusée en avion voilà. **Hmmm.** Après, ce qu'il s'est passé c'est que tout le monde la regardait. Comme ils ont vu que moi ça m'était complètement égal, et ben ils ont rigolé. Ils se sont moqués. Enfin je ne sais pas si c'est se moquer, ils ont rigolé, lui il est revenu dans le cortège, il a vu que les autres rigolaient, il était content. **Hmmm.** **Et après vous avez pu y aller.** Oui. Au final, moi ça ne m'a pas trop dérangé ce matin, parce que raté cinq minutes de piscine moi je m'en fiche. Par contre, raté 10 minutes de français ça ça me dérange. **Hmmm.**

Et ça c'est tout le temps ? Quand vous allez à la piscine il va toujours être en retard ? Oui, on doit toujours attendre, mais pourtant il est à 8h20 dans la cour. **Hmmm.** Ce n'est pas comme si, il y en a qui arrive en retard parce que leurs parents les tirent par le bras, là c'est vraiment qu'il est dans la cour. L'autre fois, il est resté assis sur le banc qui il y a vers l'arbre, il voyait tous ses copains en cortège, et puis il regardait comme ça, et tout le monde disait : « Olivier dépêche-toi », et voilà. **Et puis lui il regarde.** Oui il regarde. Et puis d'un coup je dis : « bon bah on y va ! ». Et alors là c'est, il est vite allé poser son sac et finalement il sait que je

ne pars pas sans lui parce que je ne peux pas. **Hmmm.** Il sait que je ne peux pas le laisser là tout seul et puis voilà quoi. Il n'y a pas un vendredi ou on arrive à l'heure à la piscine.

Si je prends encore un exemple, par exemple après la récréation, donc toi tu attends dans la classe j'imagine ou bien tu es à la salle des maîtres (EP)? Donc tous les élèves arrivent, Olivier j'imagine n'est pas là, il est dans la cour encore, qu'est-ce que là tu fais (EP) ? En fait ils rentrent tout seuls, ils prennent un livre, c'est le moment lecture et puis voilà. **Et puis donc Olivier il reste dans la cour.** Ouais. **5-10 min?** Dans la cour pas, parce que les enseignants qui surveillent font rentrer tous les élèves, donc je pense qu'il est dans le corridor. **OK (EP).**

Et du coup, toi tu le vois arriver (EP) ? Ou tu restes dans la classe (EP) ? Reste dans la classe. **Donc tu es dans la classe, et puis là il arrive, il reste dans la classe (EP) ? Où il rentre (EP) ?** Il rentre. **Tu lui dis quelque chose (EP) ?** Je lui dis : "tu es en retard" et puis voilà. Et il va prendre son livre. **Et il te répond quand tu dis qu'il est en retard (EP) ?** Non. Des fois il dit : "je sais." **OK (EP).** Mais là, ces derniers temps il ne répond pas. **OK (EP).**

Mais il vient par lui-même quand même après c'est 10 minutes ? ou c'est peut-être un de tes collègues parce que j'imagine que tu discutes avec tes collègues et que si on voit un enfant après la sonnerie il faut lui dire d'aller en classe comme ça ? Ou il vient vraiment de lui-même ? Non, c'est les collègues qui doivent aller lui dire. **Ah c'est les collègues, sinon il resterait...** Je pense qu'il resterait. Je ne sais pas si il fait exprès de rester aussi en fait peut-être qu'il ne voit pas ce qu'il y a autour et il ne voit pas que tout le monde est rentré. **OK.** Je ne sais pas. Mais par contre, les collègues ça les agacent, parce que en fait elles doivent le pousser. **Ouais.** Et lui il résiste, parce qu'il veut traîner les pieds. **D'accord.** Il faudrait peut-être faire un test je ne sais pas, mais je ne pense pas qu'il viendra de lui-même. **Un test de ?** De le laisser, voir s'il voit que plus personne n'est là est-ce qu'il viendrait. Moi je pense qu'il est tellement dans ses toupies et puis tellement dans ses trucs que je ne suis même pas sûre qu'il se rende compte qu'il n'y a plus personne. Parce que comme il est seul avec les camarades, à la récréation il est aussi seul. **Ouais.** Sauf quand moi je surveille et bien il est toujours vers moi à me parler.

Tu as l'air d'avoir un bon lien avec lui par rapport aux autres adultes (EP). Même si c'est difficile mais (EP)... Oui oui parce que la doyenne justement m'a dit : "Je l'ai vu dans d'autres circonstances et avec toi ça va très bien donc tu n'as pas besoin d'aide". Alors après, ce que je lui ai dit c'est que c'est tellement fatiguant pour moi de tout le temps réguler que c'est pour ça que je demande de l'aide. Ce n'est pas qu'il m'insulte qu'il va me dire que je suis une conne, c'est juste que c'est fatiguant parce qu'il va toujours tout anticiper, je sais très bien quand il va aller embêter un copain, je sais très bien quand il va répondre. **D'accord.**

Bon, il nous reste 10 minutes, est-ce qu'on peut faire les quelques questions qu'il manque, je voulais juste reprendre ton mail, parce que là je vois que tout d'un coup tu as parlé d'obsession pour les choses, tu faisais une idée de diagnostic, tu as parlé de ted... ah non c'est toi (donc EP) qui a mis ted. Oui, c'est moi qui me suis demandé qu'est-ce que tu avais à l'esprit (EP)? J'ai mis un point d'interrogation parce que tu dis qu'il fait des fixettes (EP). C'était quoi ton idée (EP)? Quand tu as écrit voilà qu'il est bloqué sur certaines matières,

ou bien là des fois tu dis qu'il est un peu dans sa bulle, est-ce qu'il ne se rend pas compte de ce qu'il se passe autour (EP) ? Je me demandais si toi tu avais une hypothèse par rapport à ça (EP). À part l'égoïsme (EP). Ted je ne sais pas ce que ça veut dire. **Ah oui pardon (EP). Ça veut dire plutôt un autiste dans sa bulle (EP) ?** Non je ne pense pas. **OK (EP).** Après, c'était plus par rapport aux apprentissages, par exemple en fait il veut tellement être le plus grand, par exemple quand on a fait la nature des mots il me dit mais ça ça va être en cinquième ? Et puis je dis oui, et du coup pour lui c'était nature des mots nature des mots nature des mots. Et il va bloquer, il ne va pas vouloir faire autre chose, mais là c'est plus niveau apprentissage, il faut un peu le stimuler mais ce n'est pas un problème de comportement.

Et juste, là tu dis que niveau apprentissage ça va plutôt assez bien non ? Oui. Il veut être le meilleur. Tout le temps oui. **Il est compétitif.** Oui. Il veut toujours être le plus grand, si par exemple il y a quelque chose qu'on va faire que en quatrième et qu'il n'y aura pas en cinquième, il ne veut pas le faire parce que le but c'est de faire comme les grands. **D'accord. Donc lui c'est l'aîné dans la famille (EP) ?** Oui. Hier il parlait avec un copain, il disait bientôt moi j'aurais des boutons et des poils et la voix qui va muer. Parce qu'il a envie d'être adolescent. **Hmmm.** J'ai l'impression d'avoir un ado quoi. **Ouais (EP).**

Alors on va juste quand même poser les questions supplémentaires. Par rapport aux réseaux, tu sais si il y a quelque chose qui a été mis en place ? Si il y a une conclusion etc. ? Où il n'y a pas de réseaux avec lui ? Oui on a eu des réseaux. On n'en a eu plusieurs l'année passée. **Ouais.** En fait il y en avait beaucoup en 1-2 vu qu'il avait l'aide à l'enseignante. **Hmmm.** On ne savait pas s'il allait rester en école publique ou alors en école spécialisée. Après en début de 3H, la maman a voulu continuer, alors on a fait un réseau en octobre pour faire le point où il y avait la logo, la psychomotricien la doyenne la maman et moi. Et on a dit que tout allait bien que c'était bien, après moi j'ai plus parlé des problèmes de comportements. Au final pour l'apprentissage la logo et la psychomotricien étaient contentes. **OK.** Et donc on a dit qu'on pouvait s'arrêter là, la maman a voulu un réseau en plus, donc la doyenne a dit qu'elle ne prenait pas en charge, donc moi j'ai décidé quand même d'organiser un réseau pour la maman en janvier. Avec logo, psychomotricien, la maman et moi. Et puis là, j'ai dit qu'il y avait vraiment plus de problèmes et qu'il faut qu'on arrête les réseaux. **Hmmm.** Parce que du coup en janvier, il arrêté la psychomotricien et la logo. Donc j'ai dit qu'il n'y avait plus besoin de se voir. Mais elle avait besoin de ça pour entendre que oui ça allait et ça l'a un peu rassurée. (...inaud.) Depuis que j'étais en arrêt oui.

Et oui d'ailleurs, je voulais rebondir par rapport à ça, quand tu étais en arrêt j'imagine qu'il y avait un remplaçant ? Oui. **Et ça s'est passé comment avec ?** L'enfer. **L'enfer ?** Oui. **Super.** Et bien pour la remplaçante c'était l'enfer. **Elle avait de l'expérience ? C'était une jeune ?** Non, c'est Josette, Elle a 55 ans, elle a été enseignante, et maintenant elle fait vraiment que des remplacements, c'est la remplaçante de Nyon. **Donc c'est une ancienne...** Oui elle a beaucoup d'expérience. **D'accord.** C'est la doyenne, parce que, comme j'ai dit à la doyenne, elle m'a dit que la classe était facile, et j'ai dit et puis avec la remplaçante ? Et elle a dit qu'avec Olivier c'était l'enfer, il ne l'a pas laissée respirer. Et j'ai dit : "ah mais c'est un élève facile hein." (rire).

Voilà, je crois qu'on arrive un peu au bout. Oui on arrive un peu au bout, et par rapport à ce que tu disais, tu ne sais pas vraiment si tu fais juste par rapport à hier matin, ou à avant hier matin, nous on ne peut pas trop te répondre pour l'instant, on doit bien prendre connaissance de la situation (EP). Je pensais que j'aurai mon 180 aujourd'hui. Heu ouais non nous alors on est en plein apprentissage aussi (EP). Mais je pense que là, enfin il y a déjà eu une réaction, Et bien oui ça lui a fait de la peine, mais, et puis ce n'était pas ton intention de le blesser mais, je comprends que ce ne soit pas facile pour toi, mais il y a quand même quelque chose qui en train de se passer (EP). OK. Je n'ai pas l'impression que ce soit complètement à côté en tout cas (EP). Après c'est peut-être la question dans la manière de faire, le fait qu'il pleure, c'est une chose, mais après que... Donc ouais, on n'en reparlera plus continuer on aura aussi exposé la situation si ça te va pour l'instant (EP). On espère que Olivier ne sera pas trop en retard cet après-midi (EP). On va peut-être le croiser dans la cour (EP). Oui, vous allez tout de suite le repérer. Ouais (EP). Sacré bonhomme (EP).

En fait, c'est ta première classe du coup (EP)? Vu que tu l'as eu l'année passée, cette année c'est toujours le même groupe quoi (EP). Ouais. C'est ma première volée. Tu es bien à l'épreuve quoi (EP). Je me dis « est-ce que je suis vraiment faite pour ça ? » Et après on me dit, mais tu as une classe difficile, tu verras la prochaine. Après, si on prend chacun séparément, ils sont tous choux, ils vont tous bien. C'est juste un groupe de six garçons, ça monte tout le temps, et du coup je suis toujours derrière. Ouais (EP). Pour éviter justement... Hier après-midi par exemple j'avais les six ici, ils ont passé l'après-midi à parler, j'ai essayé le 180, j'ai dit : vous avez besoin de discuter, mais il y a un parloir, alors qu'est-ce que vous entendez dans parloir ? Et ils ont répondu parl... voilà c'est pour parler! Et j'ai dit si vous avez besoin de parler vous pouvez parler. Du coup, ils ont parlé tout l'après-midi et puis voilà. OK (EP). Et toi tu as continué ? Oui alors avec les autres on a continué c'était super bien, super bonne ambiance, et puis après ce matin j'ai dit : est-ce qu'il y en a qui aurait besoin un peu de parler ? Le parloir est libre. Et ils ont répondu non. Eh ben. Mais après, ça n'empêche pas qu'ils parlent quand même. Donc il y avait Olivier là dedans dans ces six? Oui.

Donc, même si sur le moment ils n'ont rien manifesté et ils sont allés dans la salle et ils ont discuté, c'est quand même quelque chose qu'on peut imaginer qu'il ne leur a pas trop plu car le lendemain ils n'ont pas voulu y retourner (EP). Hmm. Donc c'est quand même aussi intéressant (EP). Il était calme après ? Oui après ce matin, ça a été oui. Ah c'est vrai ? Ok super. Pas Olivier, parce que c'est d'autres choses, mais ces six garçons n'ont pas passé leur temps à parler non. OK (EP). Ils ont travaillé vraiment. C'est juste qu'il faudrait faire au moins 6 180° différents parce que ils parlent, il se chamaillent donc il faudrait que je les laisse se taper dessus, allez si vous avez besoin de taper... Alessandro il fait ça avec ses enfants, mais je ne peux pas le faire avec mes élèves, mais... (rire) Mais il y a tellement de choses. Au moins le parler ça va déjà mieux.

Moi ce que je vois quand même ce qu'il y a des petites choses que tu mets en place, et que oui il a des tentatives qui n'aboutissent à rien, mais il y en a quand même qui commence un petit peu à émerger, à aboutir sur quelque chose (EP). Des petites briques comme ça (EP). C'est intéressant, parce qu'on voit qu'en tout cas il y a quelque chose qui se passe (EP). Ouais. Peut-être que ça ne veut rien donner au final, mais il y a quelque chose qui se

passé. Après c'est aussi dur, parce que du coup maintenant on a appris à réfléchir sur le 180, donc j'arrive un peu à voir les 180, mais je n'arrive pas encore à juger si par exemple ce matin j'aurais dû leur dire : non mais vous avez encore besoin d'aller parler donc allez parler, où est-ce que je dois attendre qu'ils parlent, c'est assez dur à gérer. J'ai fait un 180 avec Julien parce qu'il ne veut jamais travailler, donc maintenant il doit jouer, et après c'est lui un jour qui m'a dit : "je crois que j'ai besoin d'aller jouer." Et en fait moi je n'étais pas prête. **Ouais (EP)**. Donc sur le moment ça m'a agacé. Et il l'a senti. Donc ça n'a pas vraiment fonctionné. Parce qu'il faut toujours anticiper. Mais c'est peut-être un peu trop les pousser ? Est-ce qu'il faut attendre ? Je trouve que c'est dur.

Oui et puis après l'idée aussi de faire le 180°, il faut que tu sois sûre de toi, là par exemple ce qui s'est passé c'est que par exemple tu as culpabilisé alors que... Ouais. Et alors ça se ressent. Oui. Et à ce moment-là il fallait qu'il travaille. Donc il a senti. Donc ça a foutu en l'air mon 180. **Ouais (EP)**. **En tout cas les choses que tu mets en place, elles m'ont l'air bien quoi. Bon du coup, nous on va revenir vers toi. Oui on va assez vite essayer de prendre contact avec la psychologue et puis, l'idée ça serait vraiment qu'en janvier on puisse revenir vers toi et puis voir... oui. Qu'est-ce qu'on pourrait imaginer comme autre solution quoi. On sera après notre dernier semestre, une fin d'année tranquille ? Je pense qu'une fin d'année par définition ce n'est jamais tranquille donc... (EP) (rire). Et bien merci pour tout (EP). Oui merci. On va te laisser parce que tu commences dans quelques minutes. Le temps de ranger vous allez voir Olivier qui va arriver en retard. (Rire).**

1^{er} entretien - Abby
Achille, 7 ans, 3H

Nous te remercions d'avoir complété le questionnaire et de nous l'avoir retourné. On va maintenant vous questionner sur la situation dont vous nous avez parlé par mail en suivant le modèle de Palo Alto, c'est-à-dire que l'on va vous poser des questions précises, avec un niveau de détails élevé. Il est donc possible que l'on vous interrompe, ou que l'on fasse des vas-et-viens sur des points déjà exposés. Il faut également que vous sachiez que si l'on a pas assez d'informations, on risque de reprendre contact avec vous afin de compléter les entretiens. Tu as des questions ? Si ce n'est pas le cas, nous allons commencer une fois l'enregistreur enclenché. Pour commencer, comment tu peux nous résumer le problème ?

donc tu nous a parlés dans ton mail d'Achille euh
ouais

euh déjà il a quel âge euh ?
il vient d'avoir sept ans il y a dix jours

d'accord
il est du quinze novembre

et il est euh en trois H
oui

c'est juste ?
oui exactement il est en trois p, trois h trois p c'est égal

trois H trois p ouais
on se comprend tu

alors est-ce que tu pourrais commencer déjà par euh ben voilà me résumer le
le problème ?
mhm mhm

expliquer un peu la situation ?
donc j'ai assez rapidement senti depuis le début de l'année qu'Achille était un élève euh qui aimait se faire remarquer avoir l'attention autant de de la part des des enseignants parce que je travaille en duo

mhm mhm
que que des élèves donc au début ça restait ça restait gentil disons que je me suis dit voilà c'est le début de l'année euh on se fait remarquer on va mettre le cadre et puis et puis voilà ça va se détendre un peu ça va se décanter, et puis petit à petit on a senti que ben que ça devenait de plus en plus compliquer que même euh euh que j'ai pu tenter par moment vraiment de l'ignorer parce que euh je me suis dit voilà si je rentre dans le jeu euh ça va un

peu- un petit peu en quelque sorte attiser le feu donc je me suis dit

mhm mhm

moi je je comme monsieur Elia disait cette escalade euh- enfin cette montée de j'sais plus comment on dit' je me suis dit voilà moi je vais couper le truc et pis

mhm mhm

je vais voir ce qui se passe et en fait c'était encore pire

mhm mhm

ça peut ça pouvait être des bruits d'animaux ça pouvait être des petits voilà des petits bruitages vraiment

mhm mhm

je pense moi c'est peut-être moi qui suis un petit peu parano mais qui me disais voilà c'était juste pour moi me tendre essayer de de me chercher typiquement, et euh voilà ce- ça a été voilà vraiment le on cherche le conflit on cherche à les limites par rapport aux règles alors que ça on voit très bien qu'il est qu'il est tout à fait conscient que qu'il est en train de les dépasser,

mhm mhm

d'accord

donc nous avec ma collègue qui travaille donc le lundi après-midi et puis

mhm mhm

le mercredi matin dans dans cette classe euh on a se- on a rapidement souhaité voir les parents donc on s'était dit

mhm mhm

mi septembre fin septembre allez on met un commentaire mais on attend une semaine et on voit ce qui se passe on va se laisser un peu de temps quand même et en cours de route les parents eux ont souhaité à nous- souhaité de nous rencontrer

d'accord

donc en fait on s'est rencontrés euh début novembre juste après que je vous aie envoyé le

mhm mhm

l'ex- l'explicatif la description d'Adam où là on a vraiment appris ben qu'à la maison c'était c'était pareil que c'était un enfant qui est- perturbateur qui était très compliqué qui euh autant à la maison en fait qu'à l'école se comporte parfois comme un adolescent

mhm mhm

qui a vraiment des réactions d'adolescent

mhm

et euh moi ce qui m'avais passablement choqué c'est que les parents ont dit on sait que on

est quasiment sûrs qu'un jour il finira dans le journal mais on sait pas si c'est parce qu'il aura fait quelque chose d'extraordinaire

mhm mhm

ou bien parce que il finira en prison parce qu'il aura fait quelque chose de tellement grave que y a que là qu'il pourra aller

d'accord

ça c'est quelque chose où euh enfin clairement j'ai mal dormi la la nuit

mhm mhm

d'après

mhm mhm

et euh c'est un enfant qui est très intelligent

okay

plus que la moyenne mais il n'as pas été diagnostiqué euh l'enseignante

ça veut dire qu'il a déjà fait euh il a fait un bilan ?

il a déjà fait des tests voilà des

ouais

bilans des tests par rapport au tout ce qui est dys comme on dit

mhm mhm

et euh ah avec la demande de l'enseignante de l'année dernière

mhm mhm

en deuxième, donc faut préciser qu'en fait Adam est arrivé en cours de un p

mhm mhm

en suisse il est il a il est né en grèce il a commencé ses années d'école en grèce il est arrivé donc en cours d'année en plus année scolaire et ça a été très difficile pour lui de de s'acclimater, euh gros conflit avec les élèves avec les enseignants

oui

et puis c'est aussi pour ça voilà que l'enseignante avait souhaité qu'il a un bilan qui soit fait

okay

pour voir euh voilà pour voir où il en était

mhm mhm

et euh il en est ressorti que y avait aucune difficulté il ont même fait des tests par rapport aux traits autistiques

mhm mhm

et euh il en est ressorti quand ils ont fait le bilan de compétences que que y avait rien du tout mais quand les parents ont dit mais comment ça se fait' y a des choses t'as répondu comme ça mais pourquoi' il a dit non mais j'ai répondu faux parce que j'avais plus envie qu'on me pose des questions

mhm mhm

donc j'ai répondu faux pour qu'on arrête de me poser des questions,

mhm mhm mhm mhm il aura accepté un peu

donc là on s'est rendu compte voilà qu'il savait très bien pourquoi il était là

ouais

et puis ce qu'on était en train de faire avec lui

ouais ouais

donc euh le le test a carrément été biaisé

ouais

donc nous on a pas retenté l'expérience cette année pour l'instant parce qu'on se rend compte que qu'il est voilà il sait très bien ce qu'il fait

c'est pas quelque chose qui l'aide quoi

et puis je pense que ça va voilà les résultats seront faussés aussi donc euh

mhm mhm mhm mhm

nous on a pris on a pris le parti vraiment de se dire okay ben il a une différence par rapport à ça il est l'intelligence on voit qu'elle est là

d'accord

mais on va pas mettre de mots dessus parce qu'on n'en a pas besoin les parents ils n'ont pas souhaité le faire- aller plus loin non plus maintenant

disons que le problème il est pas au niveau intellectuel du coup euh

loin de là

il a des compétences mais c'est plutôt comportemental

voilà comportemental

d'accord

et vraiment dans la relation avec euh avec l'autre y a un besoin vraiment d'être rassuré

alors du coup ben vous dites au niveau de la relation avec l'autre

mhm mhm

il a besoin d'être rassuré ça s'exprime comment concrètement ?

moi j'trouve que c'est vraiment euh lié à le au manque d'attention qu'on pourrait lui porter,

mhm mhm mais vous voyez ça comment dans ses comportements comment tu le xxx ?

aut je réfléchisse si je euh il va agir par exemple euh on fait typiquement un exercice ben qu'est-ce qu'il vient après cinquante-deux' il va me dire trois-mille

mhm mhm

avant que le le l'enfant réponde

donc tu poses la question à toute la classe ?

ah ah voilà je lui ai posé la question à tout le monde

ouais

et puis il va dire non non c'est trois-mille ou bien euh si je pose une question où où tout le monde sait que ça va être oui ben il va me dire ben non c'est pas ça

okay donc

ça ça va être vraiment dans- ouais

un peu de la provocation ?

c'est ça moi moi je le ressens comme ça en tout cas

d'accord donc soit en répondant faux à une question

en répondant faux à une question mais vraiment pour faire exprès que parce qu'il sait pertinemment que c'est pas ça la bonne réponse

okay

ou bien euh

qu'est-ce qu'il pourrait faire d'autres comme euh types de comportements pour se rendre intéressant ?

des bruits

mhm mhm

des bruits

des bruits d'animaux vous avez dit ?

des bruits d'animaux en permanence ça peut être ça pendant dix minutes, jusqu'à ce que je dise maintenant stop

mhm mhm

c'est bon j'ai entendu je sais que t'es là,

ouais

mais ça marche pas

d'accord

ou des des blagues là maintenant j'sais plus laquelle c'est mais mardi matin je me suis

retournée j'étais face au tableau je me suis retournée je lui ai dit mais Adam celle-ci ça fait trois fois que tu nous la fais elle est plus drôle

ouais

j'essayais de contourner le voilà elle se sont

mhm mhm

voilà en disant voilà elle est plus drôle regarde les copains' même eux ils rigolent plus donc euh

ouais

si tu veux nous faire rire trouves-en une autre maintenant va un peu

mhm mhm

plus loin parce que celle-là pff ouais

mhm mhm

et puis du coup il a ri mais jaune en se disant ouais bon okay faut que je trouve autre chose,

d'accord donc il a pas continué là' c'est quelque chose qu'il a permis de d'arrêter le

là non voilà il a il a trouvé d'autres choses

ouais d'accord donc les blagues à répétition ?

c'est ça

et puis sinon dans les comportements' comment- qu'est-ce qui est gênant ? pour toi ? dans sa manière d'être en classe ?

euh ça va être le fait de discute en permanence avec ceux qui sont à côté

mhm mhm

pourtant on a changé les places de tout le monde hein à plusieurs reprises c'est déjà la troisième ou la quatrième fois depuis le début de l'année

d'accord

et euh voilà juste avant les vacances j'ai regroupé en fait les tables en îlots

mhm mhm

avant elles étaient en lignes vraiment très très basique euh à l'ancienne, et puis en fait j'ai simplement pris deux tables et je les ai regroupées pendant les vacances sans réfléchir à qui était assis à telle endroit, et euh les deux semaines de la- après la rentrée donc

mhm mhm

fin octobre il est retrouvé avec un autre enfant qui s'appelle Marc

mhm mhm

et là ça a été la dégringolade et j'ai

ouais

jamais vu ça même avant les vacances il était pas du tout comme ça

okay

ils ont fait monter la pression tous les deux ils ont voilà ça a été

du coup il était comment à ce moment-là quand il était en classe ?

c'était encore pire on voyait qu'en fait il avait trouvé euh le le un suiveur en fait

mhm mhm

et puis euh il se- voilà il s'est senti vraiment tout-puissant

ouais

et Marc qui a tendance à être euh pas du tout à être meneur mais

mhm mhm

comme je disais à son ancienne enseignante que j'ai vue hier justement pour en parler on avait l'impression que c'était une petite allumette et puis qu'Achille ça a été la brèche qui fait

okay

et puis voilà ça a explosé

mhm mhm

et ça a duré deux semaines comme ça où j'ai aussi eu un stagiaire en classe

d'accord

qui est venu mener des activités qui a clairement pas pu les mener à bien à cause de ces deux garçons

d'accord

donc au bout de deux semaines j'ai un peu explosé le matin je leur ai dit que maintenant voilà ils avaient suffisamment joué, c'était drôle mais que maintenant moi je rigolais plus et pis

mhm

que y avait des règles en classe qu'il fallait les les respecter, que y avait des choses que moi j'acceptais des choses que j'acceptais pas

mhm mhm

qu'on pouvait se comporter d'une certaine manière à l'extérieur ou même à la récréation

mhm mhm

mais qu'en classe y avait un comportement à avoir et que c'était pas celui là,

d'accord et puis xxx réagit à ça euh

donc euh voilà on les a sentis un peu j'pense qu'ils ont dit oui parce qu'ils avaient pas le

choix

ouais

on était devant mais j'savais pertinemment que ça allait pas avoir plus d'effets que ça

okay

mais sur le moment j'ai pas réussi à faire autrement

mais est-ce que ça a eu euh un effet ?

ça a eu un effet pendant deux périodes,

ouais d'accord

une heure et demie

toute la matinée enfin voilà le le reste de la journée

voilà

et puis ouais

c'est ça

c'était vite estompé quoi

c'est ça

mhm mhm

et puis moi j'ai senti aussi la différence quand Achille était absent une journée

ouais

sur le comportement de Marc, parce que quand Achille au bout de la deuxième semaine après les vacances donc mon stagiaire était toujours là euh s'est amusé à mettre une bague en plastique un de ces petits jouets fantaisies dans la bouche, je l'ai pas vu parce que j'étais au fond de la classe en train d'observer mon stagiaire euh en en activités, pour faire rire Marc qui était en face de lui et en fait à force de rigoler et de faire les clowns ben Achille a avalé la bague

d'accord

donc moi je l'ai pas vu tout de suite hein et au bout d'un moment Marc est venu me dire mais Achille il a avalé du plastique j'me dis non il se fiche de moi c'est bon si Achille

mhm

a un problème c'est à lui de venir me voir parce que j'étais encore déjà dans cet énervement parce que- voilà

mhm mhm

c'était en permanence depuis

mhm mhm

dix quinze jours c'était comme ça, au bout de la troisième fois Ma- Marc revient je vois au loin Achille vraiment en pleurs et les jambes pliées sur sa chaise j'me suis dit alors là y a quelque chose qui va pas

mhm

donc au final j'ai dû appeler les parents qui ont fini en fait au chuv parce que le- la bague s'est coincée et est restée collée au sternum- au sternum donc ils ont dû faire voilà une intervention chirurgicale

mhm mhm

endoscopie pour pouvoir

d'accord

l'enlever et quand j'ai appris ça j'me suis bêtement dit que ça allait peut-être le calmer et pis que enfin ça allait peut-être faire baisser la pression et pis se dire que maintenant fallait peut-être qu'il arrête d'avoir

mhm mhm

un comportement comme ça, donc ça c'était le mardi donc la journée a été nettement plus calme moi j'me suis sentie plus calme aussi

mhm mhm

de par son absence alors j'étais aussi inquiète d'un côté ben de savoir ce qui se passait

bien sûr

surtout quand les parents ont appelé pour dire que finalement il restait pas à l'hôpital de XXX mais qu'il allait être transféré, et puis euh ma responsabilité aussi j'me suis dit même si ben voilà j'ai pas vu c'est quand même- il est quand même grand il va avoir sept ans mais voilà y a quand même une part de responsabilité aussi on se remet aussi en question

mhm mhm

mais euh j'étais plus apaisée j'ai moins fait de remarques aux élèves j'étais moins agressive aussi avec certains

donc c'est là que tu remarques qu'en fait que cet élève-là
quand il est là

il a vraiment un impact sur tout le reste de la classe
c'est ça

quoi et que c'est un peu
exactement

le noyau euh des difficultés qu'il peut y avoir xxx il faut rester avec Marc
quoi

c'est ça et que quand il est pas là j'vois tout de suite la différence et puis du coup avec Marc ça a été flagrant

ouais

l'après-midi

d'accord euh

mais quand Achille est revenu le jeudi et ben c'était voilà retour à la case départ

mhm mhm

on reprenait les mêmes et pis on recommence

ouais d'accord et puis j'ai pu comprendre que c'était la même chose pour ta collègue euh' elle a eu

alors moins

les mêmes difficultés que toi ?

moins

elle a moins de difficultés ?

elle a moins elle ressent moins ces difficultés-là avec Achille

d'accord

donc elle était étonnée en fait que moi j'ai autant de de voilà de difficultés à entrer en contact avec lui à à voilà ne pas rentrer en conflit

ouais

forcément parce que moi justement j'aimerais éviter ça et puis j'lui explique à Achille que ben c'est un petit garçon qu'est agréable que moi j'ai du plaisir à avoir en classe que je le trouve chouette et que je l'apprécie tout comme les autres sans sans faire de différences

mhm mhm

et puis que que je lui ai expliqué plusieurs fois je sais que t'as des capacités je je suis sûre que t'es capable de belles choses

mhm mhm mhm mhm

de faire euh vraiment de me montrer que te

mhm mhm

que t'es capable de faire peut-être même plus que les autres, mais pour l'instant j'le j'le vois pas parce que c'est caché derrière tes comportements qui sont pas adéquats,

d'accord

et je- quand je lui ai parlé de ça quand je lui ai dit mais je t'apprécie moi je t'aime beaucoup (**mhm mhm**) comme les autres enfants il a eu les larmes aux yeux

d'accord donc ça l'a touché?

oui

mais pas pas changé?

ça a touché mais voilà c'était une fin d'après-midi donc l'après-midi enfin voilà il restait peut-être une demi-heure (**ouais**) ça ça a calmé le truc mais voilà le lendemain c'était

qu'est-ce- qu'est-ce que tu penses qui fait que c'est différent avec ta collègue qu'elle a moins de difficultés?

je sais pas franchement j'arrive pas à savoir (**c'est un point d'interrogation**) et elle non plus c'est vrai que souvent par expérience euh ben les autres années j'ai- ça fait la troisième année où je travaille à quatre-vingts pour cent (**mhm mhm**) quand j'ai eu des y a eu des soucis avec des élèves c'était souvent avec ma collègue (**mhm mhm**) donc c'était une autre mais que- mais on a tendance à avoir des difficultés avec les les enseignants qui sont moins là en classe (**ouais mhm**) mais là pour le coup c'est l'inverse donc par moment je me dis il a peut-être voilà vu quelque chose qui fait une petite euh une petite faiblesse que moi je me rends- qui qui est inconsciente pour moi (**mhm mhm**) pour laquelle je me rends pas compte (**ouais**) et pis il il a cerné et puis il sait appuyé où ça fait mal (**ouais ouais**)

par rapport à ce que tu disais donc tes problématiques donc dans la relation t'arrives pas à ne pas rentrer en conflit (mhm mhm) qu'est-ce qui pose d'autres problèmes?

il dérange les autres (**mhm mhm**) il perturbe les autres

qu'est-ce qu'ils disent les autres?

ils commencent à souffler

ils soupirent?

ils soupirent ils viennent se plaindre euh Achille m'a fait ci Achille m'a dit ça Achille me pique avec son crayon (**mhm mhm**) Achille me pousse je peux pas travailler (**ouais**) la période pendant les deux semaines où Marc et Achille étaient dans le même euh dans le même groupe (**ilots ?**) de bureaux (**mhm mhm**) euh les deux filles qui étaient avec eux qui sont des filles vraiment chouchous qui- enfin qu'on entend pas qu'on voit pas qui justement malheureusement on a tendance à oublier du coup me demandaient systématiquement si elles pouvaient changer de place (**mhm mhm**) et aller à la table du fond (**d'accord**) ou alors à la table de travail à côté pour ne plus être avec eux

donc ils perturbent la classe ?

et c'est ça qui m'a vraiment moi dérangé (**mhm mhm**) et puis elle m'a dit mais je suis désolée mais j'arrive pas à travailler à côté d'eux (**mhm mhm**) mais je dis c'est pas toi justement qui devrais être désolée moi je suis désolée pour toi mais c'est eux qui devraient (**ouais**) se rendre compte que ça va pas

okay parce qu'ils perturbent la classe ils empêchent de travailler les autres

voilà dans les vestiaires c'est la même chose aussi (**ouais**) y a constamment- y a pas un jour où un autre élève ne vient pas me dire Achille m'a embêté m'a dérangé (**d'accord**) donc j'ai pas aimé ce qu'il m'a dit etcétera (**ouais ouais d'accord**)

et puis euh tu penses que Achille souffre de cette situation? tu parlais avant qu'il avait les larmes aux yeux par exemple quand tu lui a parlé

de prime abord comme ça sans y réfléchir je dirais non **(mhm mhm)** quand on voilà quand on voit de l'extérieur mais je pense qu'en creusant oui **(mhm mhm)** voilà après c'est vrai qu'avec l'entretien quand on a eu avec les parents et mon collègue où vraiment on a pu faire avec un interprète **(mhm mhm)** parce que les parents parlent grec et très bien l'anglais **(mhm mhm)** mais nous voilà on le maîtrise comme ça mais enfin l'entretien on a préféré avoir quelqu'un **(mhm mhm)** qui puisse vraiment traduire et puis qu'on aille au bout des choses où ils se sont vraiment confiés sur l'histoire d'Achille sur son enfance et tout ça donc remis dans le contexte je pense que effectivement y a de la souffrance mais que lui-même n'arrive pas à mettre des mots

mhm mhm

et la maman nous a rapporté pendant l'entretien en début d'année ils ont eu une discussion justement suite au premier commentaire que moi j'ai pu mettre dans l'agenda **(mhm mhm)** Achille a dit mais de toute façon dans toutes les classes il faut un méchant faut quelqu'un qui embête et puis moi je suis d'accord d'être celui-là résumé c'était ça

ouais donc il se vit lui comme le bouc émissaire

en fait il se met lui-même une étiquette que- qu'il pense que enfin c'est il a l'impression que c'est ce qu'on attend de lui alors que c'est pas du tout le cas **(mhm mhm)** lui-même s'est auto-proclamé le chieur de la classe **(mhm mhm)** pour pas dire autre chose j'suis désolé mais **(mhm mhm)** parce que voilà ben oui y en a à chaque fois malheureusement (d'accord) mais lui-même a dit à ses parents ben moi je suis d'accord d'être celui-là il en faut un donc okay j'accepte **(mhm mhm)** donc on voit voilà que y a vraiment un raisonnement qu'est

donc y a quand même un peu des choses qu'on peut imaginer qui lui conviennent pas tout à fait et y a d'autres personnes qui souffrent dans cette situation?

ma collègue ça va **(mhm mhm)** euh la maîtresse d'appui ça va aussi il fait partie d'un groupe qu'on appelle le groupe HP **(mhm mhm)** tous les mardis après-midi euh une collègue spécialisée prend cinq élèves de la classe qui soit n'ont pas été diagnostiqués HP mais où y a des grandes suspicion **(mhm mhm)** et puis deux de mes élèves qui vont très très bien pour leur proposer une autre pédagogie de projets **(ouais)** ils vont faire d'autres activités que ce qu'on peut faire en classe **(mhm mhm)** et là on a intégré suite à l'entretien avec les parents peut-être que ça pourra apporter quelque chose s'il vraiment il a un projet à part où il va pouvoir aller au bout des choses parce qu'on sent que voilà ben les activités qu'on propose il sait faire **(ouais)** mais qu'il ne montre pas qu'il sait le faire parfaitement c'est juste euh

donc un endroit où il est plus stimulé?

voilà et puis là apparemment ça se passe bien

ça se passe bien okay

oui

et lui il a réagit comment ?

alors on lui a pas forcément expliqué que c'était parce qu'il était intelligent comme pour les autres élèves du groupe on leur a dit ben voilà on trouve que vous vous débrouillez bien en

classe et on aimerait pouvoir vous proposer d'autres choses (**d'accord**) on n'a pas mis des mots intelligents ou autres (**ouais**)

d'accord et puis toi est-ce que tu souffres de cette situation ?

ouais au début ouais en tout cas après les vacances une période où- enfin les deux premières semaines où j'ai vraiment eu du mal à le vivre (**mhm mhm**) parce que voilà c'était ce duo qui dysfonctionnait et c'est vrai que j'ai mis du temps à vous répondre parce que je me suis dit mais mince en fait il faut que je donne qu'un nom (**mhm mhm**) et puis en fait j'ai les deux et pis j'arrivais pas à savoir- lequel menait l'autre qui menait vraiment la danse et pis avec lequel je pourrais travailler davantage (**mhm mhm**) après j'ai vu vraiment- en plus avec l'absence d'Achille j'ai vu okay ben Marc si Achille n'est pas là ça va (**mhm mhm**) c'est pas le jour et le nuit mais ça va mieux je vais me centrer sur Achille et pis peut-être que- si ça se calme en espérant que ça se calme Marc va se calmer aussi mais voilà c'est cette perte de lien et je l'ai senti dès le début de l'année où je me suis dit voilà je vais essayer de jouer justement pas avec les sentiments mais étant donné qu'il est grec j'me suis dit moi je suis partie trois fois en Grèce en cinq ans j'ai appris deux trois mots je vais essayer de jouer là-dessus ben moi je sais dire bonjour est-ce que c'est juste? est-ce que je prononce bien? ou des choses comme ça ah mais je me souviens plus comment on dit cette formulation est-ce que tu pourrais me redire? j'essayais en fait de créer le lien avec lui comme ça (**mhm mhm**) au début ça marchait bien et puis après en fait les semaines s'enchainent les jours les semaines ils sont vingt-deux ils sont nombreux c'est le début de la troisième année ils sont voilà- la mise en route de la classe moi aussi c'est la première fois que j'enseigne en troisième année (**mhm mhm**) donc tout était nouveau et pis je voilà j'ai plus pris le temps de le faire et j'ai senti que cette relation-là elle se dégradait aussi (**d'accord**)

donc tant que tu répondais un peu à sa demande d'attention ça se passait bien?

plus au moins bien

plus au moins bien en tout cas y'avait des améliorations au niveau de la relation en fait pas du comportement mais en tout cas de la relation?

tout à fait

et puis une fois que tu as arrêté un peu pour des raisons professionnelles ça s'est un petit peu dégradé d'accord qu'est-ce que tu ressens toi dans ces situations? quand il se lève ou il fait du bruit il interrompt?

comme je disais ben à son ancienne enseignante hier j'ai l'impression d'avoir un savon qui est un peu- voilà qu'on a mis sous l'eau et puis qu'on essaie d'attraper et puis en fait il glisse à chaque fois (**d'accord**) on n'arrive pas j'ai l'impression ben voilà que justement j'ai pas de prises (**okay**) que je me sens-

impuissante?

voilà je me sens impuissante parce que j'essaie des choses qui ne marchent pas et euh voilà c'est perturbant moi je me remets beaucoup- ça peut être positif aussi mais je me remets beaucoup en question (**mhm mhm**) en me disant mais est-ce que c'est moi qui fais quelque chose de faux? est-ce que c'est- qu'est-ce que je vois pas en lui? qu'est-ce que je vois pas dans notre relation qui fait que ça marche pas? (**mhm mhm**) surtout quand j'ai vu ben

qu'avec ma collègue ça- c'était pas parfait mais que elle elle était étonnée quand je lui ai dit à quel point y a des choses qui me dérangent et comment il était parce qu'elle me dit moi c'est- c'est pas comme ça (**mhm mhm**) donc je me suis dit que ça pouvait venir de moi à un moment donné (ouais) et c'est vrai qu'au bout des deux semaines où voilà ça a été l'enfer euh le dimanche soir j'étais pas bien (**mhm mhm**) et lendemain matin je me suis dit je vais pas y aller (**mhm mhm**) et j'ai déjà vécu ça y a deux ans pas à cause d'un élève c'était des- différents problèmes euh extérieures qui ont fait que j'arrivais plus à aller à l'école (**ouais ouais**) et je me suis réveillée dans ce même état et je me suis dit mais non non on est fin octobre j'ai changé de bâtiment j'ai changé de degré je suis contente j'ai enfin ce que je souhaite non faut pas (**mhm mhm**) j'peux pas commencer comme ça je ne recommence pas

donc tu sens que ça conduit à un épuisement en fait
ouais

cette impuissance du coup te fatigue

voilà y a la fatigue de la voilà (**ouais**) toute la préparation parce que même si j'ai enseigné six ans en un deux donc euh (**mhm mhm**) j'ai été formée pour les trois quatre (**mhm mhm**) mais on repart à zéro ben je disais à mes collègues des fois j'ai l'impression d'être une débutante qui sort de la hep parce que je refais tout

ouais

donc y a cette fatigue-là aussi mais mais c'est vraiment usant (**ouais**) et les deux semaines que j'ai vécu était vraiment usante et le lundi matin quand j'ai vu qu'ils recommençaient les deux j'ai dit non là c'est pas possible

mhm mhm

on faisait euh c'était neuf heures, on faisait le calendrier enfin la date du jour et j'allais leur présenter le nouveau son de la semaine et donc ils étaient tous assis euh voilà devant en collectif

mhm mhm

et j'ai dit bon ben maintenant les deux c'est bon si ce matin vous avez pas envie de travailler ben travaillez pas la bibliothèque est là allez-y mais je veux plus vous voir (**mhm mhm**) si vous êtes là moi je m'occupe pas de vous jusqu'à la récréation

mhm mhm et qu'est-ce qui s'est passé alors?

et puis du coup je me suis dit ben je vais y aller franco j'ai regardé tous les autres (**mhm mhm**) et puis j'ai dit mais en fait c'est pareil pour vous si ce matin vous avez pas envie de travailler (**mhm mhm**) travaillez pas moi j'vais présenter une activité sur le son de la semaine ceux qui ont envie de rester et qui ont envie de participer à l'activité restez je vous accueille volontiers (**mhm mhm**) et pis ceux qui ont pas envie ben y a la bibliothèque vous allez lire un livre par contre je m'occupe pas de vous jusqu'à la récré donc une heure

mhm mhm

et en fait ben y en a douze qui sont partis

d'accord

dont Marc et Achille

dont Marc et Achille d'accord

mais voilà les deux je m'y attendais parce que wow c'est bon je peux- j'peux ne pas travailler

mhm mhm

après j'ai j'ai ben ben voilà il a fallu admettre que ben douze étaient partis et pis que je me retrouvais avec dix élèves (**mhm mhm**) donc là j'ai respiré un bon coup et puis je me suis dit bon ben voilà fallait s'y attendre (**mhm mhm**) et ben j'ai fait mon activité

ouais

le problème c'est qu'il sont allés à la bibliothèque qu'Achille a continué à faire ses bruits d'animaux ses bruitages

la bibliothèque c'est au fond de la classe?

elle est au fond de la classe donc vraiment à l'opposé

donc qu'ils jouaient pas calmement ils continuaient à faire du bruit?

non ça faisait du bruit donc forcément les autres font plus de bruit et puis en même temps dans ma tête j'ai dit que j'allais pas m'occuper d'eux (**mhm mhm**) et en même temps ce que j'acceptais pas c'est qu'ils fassent du bruit (**mhm mhm**) euh j'ai- j'arrivais à passer sur le fait que ben ils avaient pas envie de travailler ben tant pis (**mhm mhm**) ils le paieront à un moment donné (ouais) mais c'est le fait que nous on arrive pas à travailler (**mhm mhm**) avec ceux avec qui j'étais qui avaient décidé de participer et puis d'avancer (**mhm mhm**) ne pouvait pas le faire (**okay**) et c'est ça qui m'a un peu perturbé donc j'ai continué mon activité pendant quinze vingt minutes en faisant comme si de rien n'était mais à partir du moment où le niveau sonore a commencé à être trop fort j'ai quand même dit maintenant vous prenez un livre je vous entends pas

ouais

vous voulez pas travailler okay mais vous respectez les autres

mhm mhm

et puis j'ai lancé le plan de travail de la semaine (**mhm mhm**) que normalement j'annonce à l'oral là je l'ai exprès affiché au tableau blanc interactif pour que les autres au fond puissent le voir

okay

et j'ai parlé suffisamment fort pour que les autres m'entendent (**mhm mhm**) mais en m'adressant avec ceux qui étaient avec moi en expliquant un peu comme chaque semaine ils avaient une semaine pour faire ces activités-là mais que par contre cette fois si c'était pas terminé ça serait à faire à la maison

d'accord

ce que je ferais jamais du coup j'en ai un qui était à la bibliothèque qui a tiqué s'est levé et a demandé s'il pouvait revenir vers nous j'ai dit oui oui y a pas de soucis (**mhm mhm**) j'ai fait

comme si de rien n'était mais ça n'était ni Achille ni Marc forcément

mhm mhm

et voilà donc j'ai fait une heure comme ça où c'était vraiment très compliqué où là j'étais vraiment perturbée (**mhm mhm**) parce que ça a pas marché (**ouais**) mais ouais à réfléchir aussi parce que moi j'étais pas préparée à le faire

ouais ouais et euh là tu t'es adressée à Achille en particulier?

directement non mais à midi sachant qu'après la récréation on a des bricolages (**ouais**) donc on est avec la maîtresse spécialiste dans une autre salle je lui ai demandé que je puisse remonter en salle- en classe avec mes élèves (**mhm mhm**) pour faire une mise à niveau sachant que l'après-midi c'était ma- ma duettiste qui était là (**okay**) donc je les reverrais pas et que j'avais besoin de mettre euh à plat les choses et puis j'ai demandé à toute la classe et aussi en regardant Achille qu'est-ce qu'ils avaient pas retenu de ce moment-là (**mhm mhm**) entre huit et demi et dix heures et Achille a dit c'est trop cool on a pu jouer

d'accord

je me suis dit oui d'accord et voilà on a vu que c'était trop cool mais c'est aussi le discours que que les autres ont eu

et puis qu'est-ce que tu as répondu à Achille quand il a dit c'est top cool on a pu jouer?

ouais alors à ce moment-là je leur ai dit ben voilà la feuille qui est sur votre bureau c'est le plan de travail (**mhm mhm**) voilà le travail que vous avez à faire mais je réexplique pas (**d'accord**) ça n'a pas eu l'air de le toucher autant certains ont regardé genre oh purée en fait j'aurais peut-être dû rester avec la maîtresse lui rien du tout

d'accord

certaines après pendant la semaine mais j'étais à la bibliothèque mais en fait j'ai pas compris l'exercice Achille rien du tout

j'avance juste un petit peu par rapport après on va revenir à ces situations-là euh à ton avis ça pourrait être quoi l'origine du problème dans la relation du coup que t'as avec Achille et chez Achille?

la la confiance qu'on peut- enfin euh ouais l'affection qu'on peut lui apporter

mhm mhm donc lui qui est en manque d'affection

'affection de reconnaissance et un manque de confiance aussi de sa part manque de confiance en lui-même hein?

mhm mhm

là je l'entendais encore tout à l'heure il était en train de préparer de calendrier de l'Avent (**mhm mhm**) il m'a dit- je l'entendais dire aux autres mais de toute façon c'est le plus moche le mien

mhm mmh

et ça ça m'a frappé parce que c'est c'est pas c'est pas des réflexions que j'ai entendu venant

de sa part (**d'accord**) depuis depuis là

ouais

et là du coup je me suis dit mais ouais en fait

mhm mhm

c'est peut-être juste de le valoriser (**mhm mhm**) qu'il faudrait mais même quand on fait ça va durer un petit moment mais on peut pas le faire -

qui souffre

voilà en permanence c'est compliqué parce que malheureusement y a pas qu'Achille dans la classe (ouais) et c'est épuisant de devoir y penser tout le temps mais pour tous hein? parce que chacun ils ont leurs petits euh leurs petits travers leurs petites choses (bien sûr) qu'il faudrait faire pour eux et

c'est dur d'avoir une attention spéciale- enfin portée sur un enfant quand on a toute une classe

et justement par rapport à lui la maman disait à l'entretien que en Grèce ça avait été très compliqué les relations avec les enseignants (**mhm mhm**) et il disait mais moi j'aimerais que ma maîtresse elle m'aime même si je suis méchant je veux voir si elle m'aime même si je fais des bêtises (**mhm mhm**) parce qu'en fait il veut pas avoir notre affection notre attention juste parce qu'il est bonne élève ou un gentil petit garçon

mhm mhm

il faut qu'il y ait- enfin cette amour cette affection serait vraiment plus je mélange mes mots c'est vendredi

ouais ouais

euh elle serait pas totalement vrai

ouais il teste si je comprends bien le lien pour voir s'il est inconditionnel c'est ça?

c'est ça c'est ça c'est ce mot-là que je cherchais merci

mhm mhm voilà okay très bien

c'est pour ça que je trouve que c'est important de j'ai j'ai vraiment besoin de garder ce lien parce qu'il est encore vraiment minime mais j'ai l'impression qu'il suffit de pas grand chose

ouais que s'il se rompt ça risque d'être vraiment là que ça va être problématique

ouais et puis y en a pour deux ans

ouais donc quelque chose que toi tu attendrais aussi ce serait de soigner ça

et ouais depuis le début j'ai senti que y avait quelque chose mais je me suis dit non il faut pas qu'on perde ça (**mhm mhm**) parce que sinon moi je vais le perdre et puis que on arriverait plus à rien

mhm mhm donc si je reprends un peu là ce dont on a discuté avant de passer la parole voir s'il veut compléter donc les comportements problématiques donc il se lève il joue avec le matériel je reprends aussi les choses que tu as mises dans le mail voilà il fait- il répond faux exprès il fait des bruits d'animaux des blagues à répétition il discute avec ses camarades et puis tu dis des fois il se lève il va aux toilettes euh

oui alors ça ils ont l'autorisation d'y aller euh ils ont deux tickets toilettes pour la journée (okay) pour ne pas y aller en permanence ou dès que y a plus trop envie de travailler et on a eu des soupçons parce que les quelques fois où Achille est allé aux toilettes les élèves en revenant à midi enfin en ressortant de classe ne retrouvaient pas leurs chaussures ou ne retrouvaient pas leur sac de gym ou des choses comme ça donc les élèves en fait ont automatiquement accusé (mhm mhm) Achille j'ai eu des soupçons mais j'avais pas de preuves donc j'ai dit aux enfants non enfin voilà

donc ça a complètement disparu? on les a jamais retrouvés?

on les a retrouvés euh la classe d'à côté

d'accord

ou le sac de gym dans les objets trouvés au rez-de-chaussée (okay) ou y a deux semaines deux paires de baskets mais dans les sacs d'école des élèves de un deux P (d'accord) à l'autre bout du couloir donc voilà

donc il déplacerait des affaires on le soupçonne en tout cas

voilà et pis c'est vrai que les parents en ont parlé aussi que quand y a quelque chose qui ne va pas quand y a une blessure ou une frustration (mhm mhm) et depuis tout petit il vole des choses

d'accord euh qu'est-ce qui a été fait par rapport à ça? vous en avez discuté euh soit les parents ?

alors moi j'ai pas eu de preuves j'ai pas de preuves j'sais pas étant donné que d'autres élèves aussi sont allés aux toilettes à ce moment-là donc ce que j'ai fait les jours suivants j'ai demandé à ce que la porte déjà reste ouverte

ouais

et puis que quand il y allait je jetais un oeil discrètement euh sachant que les toilettes sont à gauche et que le vestiaire est à droite pas que tout d'un coup il file à droite

du coup la porte ouverte et là des choses ont disparu ou ça a arrêté?

non ça s'est arrêté

ça s'est arrêté d'accord okay donc ça c'est les premiers comportements que tu m'as décrit que c'est un peu moins difficile pour ta collègue que pour toi apparemment et puis que on sait pas trop si Achille s'il souffre ou pas mais en tout cas ça laisse voilà penser qu'il est pas complètement indifférent quand même dans cette situation okay j'sais pas si toi tu avais d'autres par rapport à la compréhension de la situation?

ben moi j'avais juste euh quelques précisions ouais juste t'expliquer du coup en fait c'est elle qui tient l'entretien mais moi je ponctue parfois mais juste par rapport euh parce que t'évoquais la situation familiale t'as un peu des choses là-dessus que tu sais?

ouais alors euh-

c'est toujours aussi intéressant de savoir d'où on part

ouais mais je vais te sortir mes notes parce que je voulais les relire du coup mais j'ai pas eu le temps mais euh euh ouais ils avaient des comportements assez disons que les parents appelaient ça des comportements mauvais dès qu'il était tout petit c'était des cris des hurlements (**mhm mhm**) il pouvait jeter des objets et en fait avant qu'ils arrivent en Suisse donc en Grèce ils ont fait une thérapie par le jeu et que le diagnostic c'était que quand il se sentait déséquilibré ben il volait les objets des autres (**okay**) euh ils ont fait une thérapie familiale donc vraiment pour créer des liens parce qu'il y avait eu beaucoup de difficultés euh ben là c'est très personnel donc ils nous ont vraiment décrit des choses la maman a fait une dépression post partum (**mhm mhm**) qui a plus au moins duré deux ans entre temps y a une petite soeur qui est née donc ça a vraiment été difficile de créer le lien entre la maman et Achille et c'est aussi pour ça que-

avec la fille ça va bien? le deuxième?

entre Achille et la soeur?

oui

apparemment ça va

ça se passe? okay elle a quel âge la fille?

elle est en un P donc maintenant elle doit avoir quatre ans quatre ans et demi elle est dans la classe d'une collègue

d'accord et puis la fille enfin tu as des

la fille ça a l'air d'aller

ça a l'air okay donc c'est cool

ça a l'air d'aller mais enfin ma collègue qui fait également de l'appui en fait elle est intervenue dans la classe et elle m'a dit ouais- elle suit un peu le même schéma (**mhm mhm**) quand j'ai décidé que c'était comme ça c'est comme ça

d'accord

en quelque sorte en résumé hein? j'sais pas moi je la connais pas je l'ai vue de vue mais je ne sais pas du tout comment elle est en classe

d'accord

mais euh voilà ils se posaient des questions justement de savoir si au niveau de l'intelligence y avait pas (**mhm mhm**) quelque chose de voilà en plus ils trouvaient que y avait des problèmes avec la hiérarchie avec le fait d'avoir des règles (**avec l'autorité ?**) d'avoir un cadre avec les adultes euh qu'est-ce que j'ai retenu aussi qu'il est en avance pour son âge que le développement il avait été bon que y avait eu beaucoup d'améliorations suite à la

thérapie qu'ils ont faite ensemble c'était vraiment dans le but de créer des liens familiaux **(mhm)** pour reconstruire tout ça et y avait eu beaucoup d'amélioration mais y a eu le départ pour la Suisse **(ouais)** et là du coup ben ça a tout cassé en fait

d'accord

et puis au niveau du français du coup ça joue aussi?

alors ça joue bien il a eu des cours de CIF des cours de français intensif pendant un an et demi et là il a arrêté ils ont décidé d'arrêter les deux enseignantes ont pris la décision d'arrêter parce qu'il fait vraiment des progrès alors il a un accent **(mhm mhm)** il a quelques petites lacunes au niveau du lexique mais comme tout enfant qui est arrivé y a deux ans **(mhm mhm)** mais on m'aurait dit il est né ici j'aurais dit okay okay ça m'a pas

il apprend vite cet enfant il est intelligent

c'est ça

et puis comment ça se passe toi la relation avec les parents?

très bonne **(mhm mhm)** très très bonne voilà on a vraiment des bonnes relations on sent vraiment que y a un soutien derrière et qu'eux ils sont en demande voilà eux c'était madame mais qu'est-ce qu'on peut faire pour améliorer aussi votre situation parce que j'pense qu'ils ont aussi senti mon malaise pendant l'entretien parce qu'on était en plein mais juste après ces deux semaines euh ces deux semaines d'enfer et ce fameux lundi où la moitié de la classe a refusé de travailler **(mhm mhm)** donc moi je- j'ai essayé de me contenir aussi pour pas voilà pas baisser les bras devant eux non plus et puis montrer que que nous on était avec eux qu'on voulait aussi les aider et puis qu'on allait trouver ensemble des solutions donc là on les sent tout à fait pour eux ils sont- ce qui moi m'a marqué c'est le nombre de fois ils ont dit il a des comportements mauvais

mhm mhm

il est mauvais **(mhm mhm)** pour eux c'est voilà il a une intelligence qu'est là qu'est pas exceptionnelle mais qui sort de la norme mais en même temps il a ce côté il a ce côté ange et démon pour eux ils me disent y a deux Achille et on arrive jamais à avoir un juste milieu entre les deux

d'accord ouais

mais comme cette histoire d'apparaître dans le journal **(mhm mhm)** ils disaient voilà

deux extrêmes quoi

voilà quand je leur ai parlé de l'événement avec la bague je leur ai dit que peut-être ça calmerait et le papa m'a dit mais non c'est ancré en lui il va pas il peut pas comprendre

d'accord

Il a très bien compris mais pour lui ça lui passe au-dessus c'est pas grave

mhm mhm

oui c'est voilà

okay t'avais d'autres euh

non non c'est bon

donc je te propose qu'on revienne sur euh les différentes solutions que tu as essayé de mettre en place et pour chaque solution de voir un peu quels sont les effets que y a eu euh par exemple le fait que et tu m'as dit déjà avant t'as essayé de t'intéresser à lui de parler sa langue qu'est-ce que ça a eu comme effet? on en a déjà parlé un petit peu mais comme ça on reprend sur le coup moi je l'ai senti presque un peu gêné

d'accord

j'pensais que justement ça allait réveiller un peu des choses en lui ben en me disant ben voilà peut-être qu'en Grèce je faisais ci et je m'intéressais à ça enfin j'pense que ça a pas eu plus d'effet que ça (**mhm mhm**) alors il me répondait si je lui demandais de me dire ben comment on dit soleil comment on dit addition ou peu importe je sais pas comme ça il me répondait mais sans grand intérêt (**mhm mhm**) après c'est pas lui qui me disait ah mais moi je sais dire ça est-ce que tu sais dire ça y a pas eu d'échanges en fait

c'est plus toi qui as été vers lui?

voilà c'est ça essayer de de créer quelque chose ouais c'est un peu chaotique

tu as senti un petit quelque chose au début qui s'est mis

un petit peu au début voilà (**mhm mhm**) mais il avait l'air un petit peu surpris justement que je connaisse des mots mais après c'était bon j'ai compris quoi

okay

on va y aller autrement tu connais le grec mais ça va

donc c'est pas quelque chose qui a forcément marché

non

qu'est-ce que t'as essayé comme autres solutions?

euh le valoriser sachant qu'il savait lire des mots et des petites phrases ben Achille est-ce que tu peux me dire qu'est-ce que j'ai écrit au tableau? est-ce que tu peux me lire consigne de l'exercice? pour demain on a l'exercice de math est-ce que tu pourrais ce qui est écrit? okay mais si moi je lis ce mot est-ce que c'est juste? non euh à la gym proposer de lui expliquer les règles du du poste euh de montrer l'exemple

mhm mhm

euh

qu'est-ce que ça a eu comme effet donc de le valoriser de lui dire qu'il y avait des choses qu'il savait? en plus j' imagine que devant les autres de montrer comme exemple du coup ça a eu quoi comme conséquences?

alors sur le coup on sent- ça remonte hein? c'est un peu plus- enfin gonflé à bloc hein?

comment ça se voyait?

pas forcément pas détendu mais voilà tout d'un coup il se disait ouf je dois aller devant donc

une gêne quand même un peu en tout cas pour ce qui était de la lecture ouais la lecture les tours de consignes et tout ça tout ce qui était par exemple à la gym ça le dérangeait pas du tout voilà je suis fier je sais faire (**mhm mhm**) je peux montrer (**okay**) mais en classe on sentait une petite gêne quand même ça arrivait souvent parce que j'en avais parlé à ma remplaçante que ben justement que pendant les formations c'est elle qui me remplace elle l'a fait aussi et elle m'a dit euh toute une matinée j'ai vraiment accentué sur Achille (**ouais**) comme tu me l'as demandé bon j'ai dit faut pas trop focaliser non plus que sur lui (**mhm mhm**) mais il m'a dit à la fin il est parti un quart d'heure j' pense qu'il était juste chaos

okay

d'avoir donné de sa personne en quelque sorte bon ça j'suis pas forcément convaincue (**okay**) mais en tout cas voilà de le valoriser que de cette façon ça ça avait l'air de faire un peu d'effet mais vraiment à court terme

d'accord et pis quand il fait des bruits euh qu'il se lève qu'est-ce que tu essaies de faire?

alors au début j'essayais de répondre qu'on était pas au zoo que c'était pas un cirque (**mhm mhm**)

de recarder?

voilà recadrer mais du coup ça le fait rire ça faisait rire deux trois autres forcément

est-ce qu'il arrête sur le moment?

sur le moment mais au bout de cinq minutes c'était reparti

okay

du coup j'ai pris le parti de l'ignorer pendant une période de faire comme si je le voyais plus je l'entendais plus fais ta vie mais je m'occupe plus de toi **implicitement (mhm mhm)** et du coup il le faisait mais plus fort (**okay**) alors que voilà son bureau il est presque en face du mien je ne peux pas ne pas voir et ne pas l'entendre voilà j'ai pris sur moi mais c'était encore plus fort on sentait vraiment que j'essaie de faire en sorte de voir mais sans qu'il voie que je le regarde (**mhm mhm**) on voyait que le regard était très souvent tourné vers mon bureau (**d'accord**) donc je fais pour que tu me regardes tu me regardes pas je vais faire plus fort tu me regardes toujours pas je vais trouver autre chose je vais taper sur la table je vais me balancer je vais chanter

ça empire la situation d'essayer de l'ignorer?

voilà c'est ça je me suis dit que ignorer ça marche pas non plus

mhm mhm okay

c'est pour ça que du coup ben l'étape suivante c'était de dire ben si tu veux pas travailler ben tu travailles pas (**mhm mhm**) donc le fameux coup du lundi (ouais) qui a duré pendant une semaine (**ouais**) le deuxième jour lui est revenu Marc pas

d'accord

donc pour fournir en fait y a que le lendemain y a que Marc qui venait- qui retournait à la bibliothèque parce que quand j'ai commencé à dire ben comme je vous ai dit hier ben ce

matin si vous voulez pas travailler vous travaillez pas les deux ont commencé à dire ouais chouette on va à la bibliothèque là j'ai dit non non ce matin on va pas à la bibliothèque ceux qui ne vont pas travailler vont à leur place et ne font rien (**mhm mhm**) mais rien du tout parce que j'ai dit vous n'êtes pas capables d'être à la bibliothèque de ne pas travailler sans déranger les autres

mhm mhm

du coup Achille s'est reassis

du coup Achille est resté assis et il s'est comporté comment après?

il était plus calme ce jour-là ce jour-là il était plus calme y a un moment donné il a essayé de recommencer à vouloir discuter avec les copains à faire du bruit et là j'ai essayé de recadrer en disant voilà Achille tu as pris ta décision je vous ai laissé le choix ce matin (**mhm mhm**) ceux qui sont avec moi ont décidé de travailler tu changes d'avis okay tu peux repartir (**mhm mhm**) mais tu es là tu assumes tu ne discutes pas tu travailles enfin tu es avec nous tu déranges pas

okay et puis comment est-qu'il a réagi à ce moment-là ?

il a regardé par terre et je l'ai plus entendu

okay donc il a décidé de rester dans le groupe?

ouais le but c'était de le responsabiliser

ouais

tu as pris ta décision donc maintenant tu es là

donc ça c'est quelque chose qui semble quand même avoir un effet?

ça a l'air en tout cas

et ça tu as essayé quand?

ça c'était y a trois semaines

trois semaines?

ça a duré une semaine et pis après c'est vrai que ben plus personne dérangeait plus particulièrement aussi on a changé les places (**mhm mhm**) la semaine après cet événement-là j'ai changé les places et ils sont vraiment les deux à l'autre bout et ça les a un peu calmés

d'accord donc euh ça c'était aussi une autre solution de mise en place?

mhm mhm

de changer les places c'était parce que y avait Achille et Marc qui posaient problèmes

y'avait pas eu j'aurais pas forcément changé les les autres mais du coup j'ai changé tout le monde parce que je trouvais pas voilà ben je voulais pas focaliser sur ces deux-là en disant voilà vous me posez problème (**d'accord**) je vous sépare

et qu'est-ce que ça a eu comme effet de changer les places pour Achille?

alors il s'est un peu calmé il a essayé rapidement de prendre à partie les les copines qui étaient du coup autour de lui

dans son bureau à lui?

voilà euh en fait j'ai- j'ai un peu euh stéréotypé et j'ai regroupé par niveau entre guillemets **(mhm mhm)** j'ai cinq six élèves qui sont en très grandes difficultés que j'ai mis ensemble ouais les cinq élèves qui sont dans ce fameux groupe HP dont Achille donc des élèves qui vont très bien donc euh les deux petites nénettes à côté de lui ne sont pas rentrées dans le jeu **(mhm mhm)** et ont montré que elles elles avaient envie de travailler donc c'était plutôt là maintenant tu nous fiches la paix tu nous laisses travailler **(ouais)** celle d'à côté voilà elle se laisse emmenée dans le- dans le truc **(mhm mhm)** mais j'ai assez rapidement recardé en disant que maintenant Marc était loin que ça allait mieux mais que y avait pas de raison que ça recommence avec cette fille **(mhm mhm)** les deux m'ont regardée droit dans les yeux et elles ont dit okay là c'est gentil ça plaisante y a des petites discussions mais ça n'a rien à voir avec euh avec ce qu'il avait mis en place avec Marc

donc des fois y a quand même des comportements dérangeants mais globalement ça c'est quelque chose qui a permis d'améliorer en tout cas euh oui ça améliore un peu

au niveau du travail en classe?

tout à fait au niveau du travail en classe

ce qui n'empêche qu'il continue à faire ses bruits à se lever ?

oui voilà

mais en tout cas par rapport concrètement par rapport au travail ça ça ça ne pose plus de problèmes

alors les premiers jours ils ont continué à aller se chercher mutuellement avec Marc ils se déplaçaient ils allaient se voir **(mhm mhm)** pour voir ce qu'ils faisaient ou ce qu'ils faisaient pas surtout en l'occurrence mais je leur ai bien rappelé que ben voilà maintenant que chacun avait sa place et pis qu'ils étaient plus l'un à côté de l'autre cet qu'il fallait se mettre au travail

et quand tu leur dis ça comment est-ce qu'il réagit Achille?

alors ils retournent à leur place mais avec un grand sourire

ouais mais il retourne à sa place?

mais il retourne à sa place

mhm mhm d'accord

il travaille pas forcément mais il est à sa place

ouais d'accord okay voilà l'ignorer ouais

mhm mhm

le valoriser est-ce que y a d'autres solutions que tu as essayées de mettre en

place par rapport à des comportements spécifiques?

alors depuis hier depuis ce matin (**mhm mhm**) essayer un petit peu de jouer sur l'humour (**mhm mhm**) je sais plus maintenant comment ça s'est passé ah oui non voilà ils écrivaient la date- les devoirs dans l'agenda et pis j'ai dit que voilà maintenant s'ils avaient bien réussi je les féliciterais et puis un des élèves qui est venu avant est en grande difficulté il a vraiment des problèmes de dysgraphie et a réussi cette semaine à écrire tous les devoirs (**okay**) donc je l'ai félicité je lui dis tope là et puis je lui dis en rigolant fais-moi un câlin tu mérites un câlin et puis du coup Achille était juste derrière lui et pis il me regardait comme ça ben quoi tu veux un câlin aussi? et pis je me suis dit il va jamais le faire (**mhm mhm**) et pis en fait il est vraiment resté comme ça et je lui ai dit tu vois t'es cool je suis cool t'es chiant j'suis chiant

et ça c'est quelque chose que tu lui as dit ou que tu as pensé?

non ce matin je lui ai dit

mhm mhm mhm mhm

mais il est resté (**mhm mhm**) je lui ai dit mais tu vois ça peut bien se passer et pis du coup j'ai pris à partir les autres aussi à coté du bureau mais j'crois qu'en fait avec Achille on va rester comme ça je lui ai dit t'es bien? ouais okay on va rester comme ça et pis on est resté deux minutes comme ça j'ai continué à corriger et il est resté (**ah ouais**) bon et pis à un moment donné j'ai dit Achille on va peut-être se lâcher quand même parce que je crois qu'on a des autres choses à faire toi et moi mais voilà

donc il a bien réagi?

ouais tout à fait et c'était assez étonnant d'ailleurs qu'il y ait ce contact-là (**mhm mhm**) et puis bon après les autres sont venus parce que du coup ils voulaient tous demander des câlins on va peut-être travailler quand même mais je sais plus comment on en est arrivé là et pis il a fait une autre bêtise quelque chose qui m'a dérangé mais rien de bien méchant et puis je lui ai dit si tu continues en fait moi je vais te faire des câlins quand tu feras de bêtises mais je vais t'en faire des câlins (**mhm mhm**) mais tu vas plus en pouvoir de mes câlins et puis du coup il a fait exprès de balancer quelque chose par terre et puis (**ouais**) câlins mais je dis oui non mais d'accord ben voilà donc on s'est refait un câlin et pis je dis oui mais bon j'savais plus comment le prendre en fait pour finir je me suis- je me suis un peu perdue dans mon

ouais parce que du coup il a poussé il va encore plus loin en fait à chaque fois que tu essaies de mettre quelque chose en place

c'est ça

ouais ces comportements que tu décris tu dirais que ça arrive à quelle fréquence?

c'est quotidien

plusieurs fois par jour?

oui

les cris se lever parler avec les autres

mhm mhm

d'accord et puis donc ok qu'est-ce qu'il faudrait qui se passe pour que tu dises après ben voilà le travail qu'on aura ensemble maintenant ça va mieux? comme ça se verrait que ce ça va mieux avec Achille concrètement? que que je me rends compte au bout d'une journée que je sais pas ce qu'il a fait

mhm mhm que tu l'aies pas remarqué

en me disant ben tiens j'ai pas dit son nom aujourd'hui parce que certains ça arrive mais malheureusement ils s'effacent tellement qu'on se dit mais mince enfin oui il a travaillé mais je sais ce qu'il a pensé je sais pas ce qu'il a compris (**mhm mhm**) enfin ouais que j'aie l'occasion de voir les autres en fait (**mhm mhm**) parce que je me rends compte que je vois plus que lui pour fournir la le- la première session de formation avec monsieur Elia dès qu'il parlait ben en fait j'avais le prénom d'Achille qui me revenait dans la tête je dis oui mais c'est lui ah mais il fait ça mais oui il faut que je fasse ça c'est lui (**mhm mhm**) et pis euh voilà

ouais donc soit de ton côté tu penses moins à lui du coup dans son comportement à lui ça s'exprimerait comment? une amélioration tu le verrais comment ce changement?

juste qu'il se mette au travail parce qu'il travaille mais qu'il se mette au travail sans sans chercher à avoir mon attention (**ouais**) juste le faire pour lui et euh et qu'il s'occupe plus des autres en fait positivement ou négativement qu'il soit juste là pour lui en fait

et si on devait quantifier dans une journée je sais pas combien de fois par exemple il perturbe euh la classe tu arriverais un peu à donner une idée? quand il est là?

sur une matinée?

une matinée? une quinzaine

donc tu dis que quinze fois tu dis son prénom Achille là

j'essaie de le faire moins (**ouais**) en me disant que je vais de de m'occuper de lui ça calme un peu mais pas des masses j pense que ça commence à se tasser un peu mais le fond du problème il est pas régler

mhm mhm et donc si on voyait une amélioration parce qu'on va peut-être pas passer de tout à rien non plus qu'est-ce qui serait déjà une amélioration pour toi sachant que voilà tu dois le reprendre par exemple déjà quinze fois par matinée?

qu'il réponde plus qu'il cherche plus à qu'il réponde qu'il fait ces espèces de blagues ou bien que quand je pose une question c'est lui qui répond le **contraire** (**mhm mhm**) voilà juste ça en fait parce que là il cherche clairement mon attention et pis il cherche à me titiller en fait

mhm mhm ouais j'sais pas si t'as des d'autres questions? compléments? ou on peut pas passer à la troisième étape?

non pas particulièrement

non?

non non ça va

okay donc là maintenant on va passer donc aux séquences il nous en faut minimum trois donc trois séquences typiques des situations problématique que tu rencontres avec Achille euh et puis il faut bien qu'on ait nous- enfin vraiment comme si on était dans ta classe et qu'on voie comment Achille se comporte comment est-ce que toi tu réagis? comment est-ce que lui il répond? comment est-ce que toi tu réagis? ainsi de suite jusqu'à la fin de la séquence et puis il nous faut euh voilà trois minimum trois situations si t'en as plus on est preneurs si t'as encore la force j'sais pas quelle heure on vit? mais ouais on va déborder un peu si ça va pour toi?

ouais ouais y a pas de soucis j'ai prévu

okay c'est bon alors c'est parfait

okay euh ouais ben là première ben c'est cette fameuse fois où y a vraiment eu- au bout des quinze jours après les vacances euh vendredi matin entre dix heures trente et midi les élèves commencent à fatiguer moi aussi euh l'énerverment commence à se faire sentir des deux côtés parce que ça fait deux semaines que Marc et Achille me me tendent **(mhm mhm)** moi je me sens crispée je me sens tendue j'ai l'impression d'être une cocotte minute qui va bientôt exploser je me dis ils vont tous prendre pour les deux et euh ces bruits d'animaux qui s'arrêtent pas et pis même mon stagiaire à ce moment-là il me regarde et se dit y a rien à faire en fait et euh donc là j'ai

voilà toi t'es où? et Achille est où?

j'suis au bureau Achille à une distance du lavabo un peu près et j'entends les bruits d'animaux donc je le regarde il sourit et il continue les bruits d'animaux donc je continue à le regarder et à un moment donné je lui ai dit c'est bon j'ai compris XXX c'était le stagiaire sachant que le stagiaire à un moment donné il lui a aussi fait des remarques et il est allé derrière lui et lui a mis la main sur l'épaule stop maintenant tu travailles tu te mets au travail ou tu arrêtes tes bruits moi pendant ce temps-là je corrigeais des exercices avec certains enfants qui venaient au fur et à mesure au bureau et à un moment donné non mais là je peux plus en fait on va s'arrêter là et il continuait avec Marc à faire des bruits **(mhm mhm)** et j'me suis levée à un moment donné parce que Marc s'est levé et a fait des gestes un peu comme si- il faisait une danse et puis je me suis dit bon ben Marc t'as envie de montrer okay montre lève-toi mais tant qu'à faire montre-le à tout le monde **(mhm mhm)** la scène à toi vas-y et là Achille s'est levé et c'est lui qui est allé et qui nous a fait une danse **(mhm mhm)** et là je m'suis dit et merde j'sais pas ça marche pas et j'ai regardé mon stagiaire et il m'a dit l'air de dire je vois que t'as essayé quelque chose mais ça a raté

quand euh tu dis tu te tournes vers Achille tu le regardes tu lui dis c'est bon j'ai compris il réagit comment à ce moment-là? il te dit

il baisse les yeux il me dit rien il baisse les yeux et pis il va continuer deux minutes après ou une minute deux minutes enfin voilà il va s'arrêter un petit moment et ça va reprendre

d'accord donc là tu dis à Marc tu peux faire ta danse vas-y continue

c'est Achille qui se lève (**c'est Achille qui se lève ?**) ah ben Marc il veut aller aussi forcément mais

okay donc Achille se lève va danser qu'est-ce qui se passe? euh après?

ben là je me suis sentie très bête je me suis assise et puis je les ai ignorés parce que je me suis dit sinon je vais dire des choses que j'vais regretter (**ouais**) donc c'est à partir de ce moment-là que j'ai décidé de les ignorer jusqu'à midi (**mhm mhm**) j'ai fait comme si j'entendais pas

donc qu'est-ce qu'ils ont fait? ils ont dansé jusqu'à midi ou?

ah non non ils sont allés se rassoier mais ils ont continué à ne rien faire de ce qu'ils devaient faire (**ouais**) et puis à continuer à faire des bruits (**d'accord**) et pis là du coup Achille est monté en volume (**mhm mhm**) est arrivé midi et c'était les deux seuls qui n'avaient pas fini d'écrire leurs devoirs dans les agendas (**mhm mhm**) au bout d'une heure et quart et les autres avaient fini une demie heure avant

mhm mhm donc tu les ignores ils continuent à danser ils font des bruits d'animaux etcétera donc en gros ils te cherchent hein (ouais) ils cherchent ton attention en tout cas Achille euh. Arrive l'heure de midi tu les as ignorés pendant tout ce temps-là.

et il m'a présenté, ils m'ont présenté... il est venu me présenter son agenda (**mhm mhm**) j'ai dit oui il est pas terminé... mais je fais quand? ben tu feras tout à l'heure les autres vont commencer leur activité de dessin ben toi tu continueras à écrire ton agenda

donc il avait pas fini son devoir (il avait pas fini) il est venu vers toi et pis il te dit il me l'a montré comme s'il avait terminé (ouais) mais j'ai dit mais c'est pas fini... mais il a pas eu l'air perturbé par le fait que je lui dise que ben ouais il continuerait l'activité après donc à deux heures (mhm mhm) et au lieu de commencer l'activité de dessin qui était prévue (ouais)

donc il te dit... tu lui dis...euh ouais mais tu as pas terminé tu vas devoir terminé cet après-midi et du coup euh il a agi comment?

ben il est tout simplement allé poser son agenda et puis il est parti se changer

il est parti okay

comme si ça lui coulait dessus (**d'accord**) ben non j'ai pas fini j'ai pas fini

et puis l'après midi? du coup

alors l'après-midi ben ça a été pire que tout...ils ont continué Marc j'ai dû prendre son bureau et puis le déplacer (**mhm mhm**) je l'ai mis en face du tableau, parce qu'en fait il me disait mais je vois j'vois rien je vois rien parce qu'il était un peu de travers pas forcément dans le bon angle du tableau...j'ai dit mais si déjà tu te retournais (**mhm mhm**) que tu étais face à ta place et que tu arrêtais de discuter avec Achille ça irait beaucoup mieux...et je l'ai déplacé mais ça a absolument rien changé je crois qu'ils ont mis 45 minutes à écrire les trois dernières lignes de l'agenda (**mhm mhm**) et à un moment donné ils se sont déplacés vers l'endroit où on a les tailles crayons où c'est vers la porte... donc pas du tout à l'endroit où ils sont censés être (**les deux se sont déplacés?**) oui... et moi j'étais au fond avec mon stagiaire en train

de préparer nos c'était de la peinture je crois à ce moment-là...euh pour les autres et à un moment donné je leur ai dit mais maintenant j'pense que c'est bon le taille crayon sinon je vous offre le café hein si vous souhaitez rester là... et pis je l'ai dit un peu agressivement mais l'air de dire enfin on le dirait à d'autres élèves ils comprendraient que ça dure trop longtemps **(mhm)** et pis que on retourne à sa place... et là Achille et Marc ont rigolé et Achille a dit ah ouais ouais le café le café je veux bien et Marc a renchérit en disant oh mais tu mets du sucre trop bien **(mhm mhm)** et là je me suis dit mais c'est pas possible enfin qu'est-ce que peux faire? pour pour les atteindre **(mhm mhm)** je dis là ils sont en train ils sont en train de de se fiche de moi mais tous les deux (ouais) ils sont en train de gagner la bataille

donc suite à ça enfin c'est ça qui t'a donné envie? l'idée de changer après enfin les places?

j'ai changé les places dès le lundi **(ouais)**

donc une semaine après tu as changé les places?

ouais trois jours en fait donc le weekend je suis revenue et j'ai changé les places **(okay)** ouais ouais et du coup c'est le ben c'est le lundi suivant que j'ai pris la décision que j'ai aussi pris la décision de leur dire que si vous voulez pas travailler vous travaillez pas **(d'accord)** parce que j'ai senti que moi j'arrivais aussi au bout **(ouais)** et qu'il fallait que y a quelque chose qui change **(ben ouais)** parce que j'avais pas réfléchi avant et voilà

est-ce que tu as une autre situation? ben voilà exactement la même chose mais pas rapport à un autre?

ben typiquement le lundi suivant quand à neuf heures je leur ai dit aux deux et puis au reste de la classe que s'il souhaitait pas travailler il n'y allait pas **(mhm mhm)** donc là j'ai mené l'activité avec les dix élèves qui restaient... donc c'était une connaissance de phonologie reconnaissance du son de la semaine **(d'accord)** quel son maintenant je sais plus... mais voilà on était euh devant le tableau euh à faire du tri d'images **(mhm mhm)** si on entend le son au début au milieu à la fin...et donc Achille et Marc et ceux qui sont partis étaient à la bibliothèque et je voyais Achille chercher mon regard **(mhm mhm)**

depuis le fond de la classe?

oui quand il faisait des bruits, quand il discutait avec les copains, quand il se levait il s'est même par moment jeté sur Marc sur les coussins...et je voyais très bien... ce qu'il était en train de faire et euh dans son regard c'était comme okay je travaille mais je vais quand même t'emmerder **(mhm mhm)** voilà je suis pas là mais je suis quand même là **(mhm mhm)** je suis loin mais euh mais je vais quand même t'empêcher de faire ce que t'as à faire et là à ce moment-là j'étais partagée entre ben voilà je vais mener ma séquence avec ceux qui ont envie **(mhm mhm)** ce pourquoi je suis là **(mhm mhm)** mais en même temps ben je leur ai dit que j'allais pas m'occuper d'eux donc il faudrait pas que je m'occupe d'eux **(mhm mhm)** mais là il en est à un tel point que je suis obligée d'intervenir **(mhm mhm)** donc j'ai mis un moment à intervenir **(ouais)** jusqu'au moment et c'était vraiment trop et j'ai dit maintenant c'est stop

combien de temps s'est passé à peu près?

je pense une bonne demi-heure **(ouais)** une bonne demi-heure en tout cas jusqu'au moment je suis allé à la bibliothèque et j'ai dit maintenant c'est terminé **(mhm mhm)** vous

êtes à la bibliothèque vous avez décidé de ne pas travailler c'est votre choix mais maintenant vous vous taisez **(mhm mhm)** vous prenez un livre mais je vous entends pas **(okay)** et là Achille a rigolé **(d'accord)** il a rit pas rigolé mais ça se voyait sur son visage que cause toujours (ouais)

et euh comment est-ce que tu as réagi du coup quand il a ri sourit?

j'ai pas répondu **(mhm mhm)** j'ai pas répondu à lui directement je suis repartie et pis j'ai continué l'activité avec les autres...ça bouillonnait intérieurement **(ouais ouais ça devait t'agacer effectivement)**

et du coup Achille pendant la demi-heure qui restait donc tu as dit maintenant enfin tu as dit à tout le monde prenez un livre etcétera, comment est-ce que lui il a continué à se comporter? (comme avant) donc il a continué? oui il a continué à faire du bruit à discuter avec Marc

d'accord donc il a pas pris un livre?

il était à la bibliothèque mais pour lui c'était la récré en avance **(mhm mhm)**

donc il a complètement ignoré en fait (tout à fait) ça a eu aucun effet? (non) le fait d'aller vers lui quoi mhm mhm... donc là la fin de la matinée arrive une heure où il a fait le plouc au fond de la salle (mhm mhm) qu'est-ce qui s'est passé?

y a eu la récré ensuite

mais juste pardon (ouais) avant qu'il parte est-ce qu'est venu vers toi? ça a sonné et puis il est parti?

same same pour lui sa journée est faite

d'accord

y a jamais de retour y a jamais eu de peu importe les petites choses...y a jamais eu de moments ben voilà peut-être que j'ai exagéré **(mhm mhm)** ou désolé **(ouais)** Marc est venu une fois me dire oui je sais j'ai pas écouté j'ai pas travaillé **(mhm mhm)**

d'accord donc là il va à la récréation euh c'était la fin quoi là c'est midi? euh non c'était deux heures (voilà) et pis la fin de la matinée ça s'est passé comment?

ça s'est passé en classe entière au bricolage...non non pardon il était pas avec moi en fait y a une période dans l'année où j'ai la moitié de la classe pour les bricolages et la maîtresse spécialiste elle a l'autre classe et donc Achille et Marc étaient dans le groupe **(d'accord ils étaient pas avec toi)** donc j'ai pu souffler un peu **(mhm mhm)** mais moi j'étais très j'étais sur les nerfs (ouais) donc je pense que c'est un peu les autres qui ont malheureusement payé le prix **(ouais)** mais ouais

comment ça se passe avec l'autre maîtresse qui fait les bricolages?

elle m'a dit que c'était compliqué ce jour-là **(mhm mhm)** je lui ai dit tu m'étonnes, moi aussi mais voilà c'est pas la cata **(mhm mhm)** mais elle en a deux trois qu'elle doit recarder **(d'accord)** dont les deux

est-ce que t'as encore une autre situation concrète?

ouais y a une fois à la gym ça devait être avant les vacances (**okay**) donc le jeudi après-midi on a 45 minutes de gym où les enseignants d'avant préparent des différents postes dans la classe enfin dans la salle de gym... et c'est aussi dans les premiers jours où Marc et Achille ont commencé à s'associer disons... mais voilà ils écoutaient pas les consignes pas de respect des consignes de sécurité non plus et pis au bout d'un moment j'ai dit à Achille d'aller s'asseoir sur le bord de la salle parce que j'acceptais pas qu'un tel comportement puisse avoir lieu (**mhm mhm**) je crois qu'il je sais plus exactement mais peut-être ils ont soulevé le banc pendant qu'une copine passait ou voilà mais ce qui était après...et du coup Marc c'était pareil au bout d'un moment... donc je leur ai demandé en fait ils ont fini tous les deux dans un coin de la salle (**mhm mhm**) mais je voyais qu'ils s'en contre fichaient mais complètement que ça les atteignait pas du tout ils étaient mort de rire en fait

donc toi tu leur dis maintenant vas t'asseoir enfin allez vous asseoir

voilà maintenant vous allez vous calmer un moment au bord de la salle (**ouais**) parce que ce comportement-là à la gym (**okay**) en classe c'est pas possible maintenant c'est bon j'ai compris maintenant vous allez là-bas

qu'est-ce qu'ils font eux alors?

alors ils se sont regroupés en fait et pis ils discutaient je dis non sur le banc au fond ils sont allés ils discutaient ils rigolaient ils se lançaient par terre et pis je dis mais vous avez pas compris...vous êtes punis je vous ai demandé d'aller vous calmer déjà de un vous n'êtes pas ensemble vous êtes à deux endroits différents (**mhm mhm**) et pis vous êtes pas (**mhm mhm**) pour discuter ça ne va pas

donc tu vas les séparer et leur dire que c'est pas possible comme ça?

c'est ça mais et ben voilà après il faut surveiller les autres qui sont à différents postes (**mhm mhm**) veiller à ce que tout se passe bien parce que mes collègues sortent les anneaux des choses comme ça (**mhm mhm**) on a un peu le stress quand même à certains moments (**ouais**) euh je me retourne ils sont de nouveau ensemble

sur le moment ils se séparent donc quand tu leur dis maintenant vous allez

ils se séparent de deux trois mètres et puis ils rigolent parce qu'ils se disent ben voilà elle nous dit et pis au final ils s'en fichent (**dès que tu as le dos tourné**) voilà c'est ça...donc au final je leur ai demandé d'aller dans les vestiaires (**mhm mhm**) mais il restait pas grand chose de la leçon

d'accord ils y sont allés?

ils y sont allés en pouffant... et euh après coup une fois que les autres élèves sont allés ses changer euh certains élèves sont venus mais pas forcément pour me raconter pas tous en même temps (**mhm mhm**) Achille a dit que tu étais une poule mouillée...de moi

de toi ouais

parce que je les punissais pas...

d'accord

et là c'était j'ai senti enfin un élève est venu me le dire directement c'était vraiment Achille a dit que et un autre garçon est venu mais même le lendemain il m'a dit mais tu sais euh Achille a dit que et pis il a dit mais moi je suis pas d'accord moi je le pense pas (mhm mhm) et pis je lui ai dit que ben si tu le penses pas c'est le principal (ouais) peu importe ce qu'il pense toi tu penses ce que tu as envie de penser (mhm mhm) j'ai pris ça comme ça si ça se trouve il sait même pas ce que ça veut dire (mhm mhm)

donc une des conséquences c'est qu'en fait après c'est qu'il parle de toi aux autres élèves (mhm mhm) en disant que tu es une poule mouillée (voilà) ouais...d'accord est-ce que tu aurais encore une situation? euh peut-être vraiment très actuelle vraiment de maintenant euh je te demande ça aussi (ouais) parce que par rapport à la première situation (mhm mhm) ya déjà des choses qui ont été mises en place par exemple bouger les tables (ouais) qui a déjà un effet euh qui a l'air de faire en sorte en tout cas au niveau du travail y a des moments que tu peux utiliser c'est plutôt une ressource quoi (oui) mais plutôt disons que maintenant ouais peut-être quelque chose dans cette situation d'impuissance quelque chose qui tourne en rond

ben là en ce moment ce qui est vraiment récurrent c'est les remarques incessantes à chaque fois que moi je vais dire quelque chose...et c'est l'autre jour justement où je lui ai dit mais maintenant les blagues c'est terminé je sais plus exactement ce qu'il a dit mais je me suis retournée et j'ai dit mais tu sais... c'est pas drôle c'est plus drôle en fait c'était drôle la première fois la deuxième fois...mais je dis mais moi regarde ma tête est-ce que je rigole non je rigole pas ta camarade est-ce qu'elle rigole à ta blague? non j'ai compris que tu veux mon attention j'ai compris je suis là je te vois je t'entends mais si tu veux être drôle trouve une autre blague parce que ça c'est bon (mhm mhm) j'ai compris

donc lui il fait sa blague et comment il réagit?

donc du coup à ce moment-là et pis il se tait et puis y a plus rien

okay mhm mhm

mais j'en suis à un point où je sais pas ce qu'il faut ou là ça stagne un peu parce qu'il se calme un petit peu (mhm mhm) au niveau du travail il se met davantage au travail depuis qu'il a changé de place (mhm mhm) voilà c'est pas non plus tout rose on a mis en place un plan de travail où les enfants travaillent en autonomie depuis un mois où certains ça les arrange parce que s'ils ont envie de faire des maths ou du français ben ils font ce qu'ils ont envie (mhm mhm) et Achille je l'ai vu un peu perdu par rapport à ça (ouais) parce que là en fait y a un cadre oui mais y a une certaine liberté dans ce cadre (mhm mhm)...et j'aurais pas pensé que ça serait un élève qui se montrerait pas pas motivé par ce type d'activités (mhm mhm) certains sont hyper contents ils vont faire plein d'activités même plus que ce qu'ils feraient en temps normal (mhm mhm) si on faisait que du voilà des fiches ou autres choses...et là s'il a focalisé qu'il voulait faire un de ateliers (mhm mhm) il va attendre je dis mais non y a d'autres choses à faire et justement là j'essaie de me rapprocher de lui en disant ben voilà on va regarder ton plan de travail qu'es-ce que tu as déjà fait qu'est-ce qu'il te reste à faire...okay on va prendre ta boîte ils ont chacun un petit casier avec le travail en cours et euh essayer en fait de structurer le travail avec lui qu'il avait à faire à ce moment-là

donc pas très autonome en fait (ouais) contrairement à ce que tu pouvais (c'est

ça) imaginer, quand il est tout d'un coup lâcher en tout cas dans les situations d'apprentissage

c'est ça quand y a oui quand ils ont à être autonome ou à choisir eux-mêmes ce qu'ils ont envie de faire à ce moment-là (**mhm mhm**) là complètement paumé il savait plus s'il devait faire des maths du français parce qu'il avait focalisé sur l'atelier alors qu'il était pris (**oui**) par de copains mais il voulait faire celui-là (**mhm mhm**) j'ai dit que tu as toute la semaine pour le faire et si ça se trouve dans cinq minutes ton camarade a fini et il pourra te le donner (**ouais**) mais il avait décidé que c'est ça qu'il voulait faire mais pour lui y avait plus rien d'autre en fait (**ouais**) donc j'ai été obligé moi de venir vers lui et de lui dire ben voilà il te reste ça ça et ça tu as le choix mais là-dedans

okay donc je pense qu'on a pas mal de séquences

ça se mélange un peu tout

pardon?

parce que j'ai l'impression que c'est tellement récurrent que j'ai que j'ai dû mal à retrouver les choses (**à isoler des situations?**) voilà

mais par exemple tu me disais avant parfois il se lève...alors s'il se lève en classe euh comment est-ce que tu tu as une situation qui te vient en tête une fois où il s'est levé et que tu as dû toi réagir?

oui parce qu'il allait vers Marc encore une fois je sais plus y a peut-être une semaine alors que Marc travaillait (**j'adore cette séquence il se lève et va vers Marc**) donc il se lève donc il a vraiment traversé toute la classe (**okay**) parce que pour aller parce que pour le coup ils sont vraiment à l'opposé...c'est flagrant et voilà ils étaient chacun était dans son plan de travail avec des activités euh voilà individuelles et Achille s'est levé pour aller voir mais pour discuter de je ne sais quoi je sais même pas pourquoi en fait (**mhm mhm**) et j'ai voulu intercepter le truc je me suis dit non non non non fous-lui la paix pendant qu'il travaille laisse-le si toi tu travailles pas c'est ton problème...je lui ai dit non non là maintenant Marc il est en train de travailler à ta place (**mhm mhm**) du coup il est comme ça il se réasseille et pis glisse sur sa chaise et pis il attend que ça passe

donc il le fait finalement quand tu intervies?

il le fait oui oui il va pas dire non non je vais pas m'asseoir ou il va pas contrer ce qu'on dit (**ouais**) pas verbalement (**d'accord**) en tout cas il va se rasseoir mais (**mhm mhm**) mais il va pouvoir le faire une quart d'heure après (**ouais d'accord**) ou pour aller chercher un taille crayon qui est là sa place est là il va aller par derrière passer par Marc pour revenir...sinon les crayons sont là le chemin le plus court c'est celui-là c'est pas par derrière parce que je sais très bien ce qu'il essaie de faire à ce moment-là

j'avais justement quand même une question par rapport tu l'as changé de place tu l'as mis ailleurs juste spatialement qu'on puisse se représenter un petit peu du coup il est assez proche de toi?

oui donc là j'ai mon bureau là y a un îlot ici ils sont six (**mhm mhm**) Achille est là

okay donc tu as tout le temps un oeil dessus et Marc il est où?

et Marc il est là ils sont cinq et Marc est comme ça (**okay d'accord**) donc j'ai fait exprès de

le mettre là pour aussi qu'il soit dos à lui (**mhm mhm**) parce qu'ils recherchent visuellement en permanence (**ouais**) dans les moments collectifs ils sont tout le temps en train de se chercher, hier encore euh une élève a souhaité lire une histoire qu'elle avait préparé après la gym ils étaient l'un en face de l'autre dans le cercle voilà ils se tiraient le nez (**mhm**) je leur ai dit maintenant vous allez à votre place vous avez pas envie d'écouter vous écoutez pas c'est pas grave mais loin

mais ils y vont donc?

ils y vont

du coup dans cette configuration tu as le temps un oeil dessus c'est un peu ça ouais

c'est un peu ce que je cherche sans forcément focaliser donc il a souvent bougé hein (**mhm**) mais voilà il est jamais très loin (**ouais d'accord**) mais c'est vrai que pour le coup on se voit sans soucis l'un et l'autre (**mhm mhm**)

pour aussi les solutions pas forcément en classe, est-ce que y a des réseaux qui ont été mis en place pour lui?

non pas pour le moment (**d'accord**) non on s'est juste vus là avec les parents ma collègue et l'interprète

mhm mhm donc y a eu la séance avec les parents (mhm mhm) et puis est-ce que l'établissement met des ouais a mis quelque chose en place?

pas pour le moment

parce qu'il a les appuis c'est juste? tu as parlé d'appuis

alors il a juste le fameux groupe (**les ateliers HP?**) voilà c'est tout

mais il a pas d'appuis?

non non il a pas d'appuis étant donné que voilà quoi

donc il est toujours dans ta classe en fait?

à part le mardi après-midi (**ouais**) où le groupe vient d'ailleurs dans cette salle je crois

d'accord

et les bricolages voilà quand on fait les bricolages en deux groupes (**et pis que y a deux groupes**) en ce moment parce que c'est les préparatifs de Noël on est tous ensemble

mhm mhm d'accord je crois qu'on a fait un peu le tour... je pense qu'on a pas mal d'éléments on va pas pouvoir te répondre évidemment maintenant pour qu'on réécoute qu'on travaille la situation qu'on l'expose (mhm mhm) du coup on va revenir vers toi début de l'année (mhm mhm) janvier février je pense pour euh (d'accord) voir quel sont les virages qu'on pourrait te proposer (mhm mhm) tu avais parlé de cette situation à Elia?

ben voilà y a eu d'autres situations qui ont été exposées ben on a eu mardi la troisième session (**okay**) et euh j'ai voulu parler de ce fameux lundi matin où tout le monde est parti travailler enfin ne pas travailler où j'ai pris sur moi et pis voilà et d'autres situations étaient

amenées et pis du coup je l'ai pas exposée (**d'accord**) mais je pense le dernier cours ouais parce que

c'est quand le dernier cours?

le 12 décembre (**c'est en décembre?**) en décembre...ouais parce que y a eu par moments pendant le cours je sais pas ce qui me pose problème j'arrivais pas j'arrive pas (**mhm mhm**) à mettre le doigt dessus je sais que y a un truc qui joue pas parce que je m'épuise en fait avec lui mais je me suis dit finalement est-ce que y a vraiment un truc avec lui ou pas (**mhm mhm**) j'sais pas (**ouais**)

toi tu te poses la question en fait qu'est-ce qui te dérange dans cette situation?

c'est ça qu'est-ce qui fait que ça me dérange

ouais tu as eu des bribes de réponses?

c'est moi que ça dérange mais pourquoi ça me dérange? (**mhm mhm**) parce que ouais...ouais

parce que tu as l'impression que y a que toi qui es dérangée donc par Achille? et ses parents aussi?

et par moments je me suis dit faut pas que j'arrête de focaliser sur lui mais après ben quand on est en classe (**mhm mhm**) on arrive pas à faire autrement zut j'arrive pas et pis voilà ce qui marche avec certains ne marche pas forcément avec d'autres (**mhm mhm**) voilà

c'est sûr on est tous différents mais en tout cas y a quand même quelque chose qui te pèse et qui t'épuise (mhm mhm) après effectivement qu'est-ce qui pose problème ça on on va essayer (mhm mhm) de par rapport à ça voir si on peut t'aider quoi on espère (ça marche). Merci beaucoup en tout cas
merci c'était chouette

et puis ben voilà on te téléphonera (oui) ou on t'écrira si tout d'un coup on a besoin d'un complément

pas de soucis je fais volontiers

1^{er} entretien - Léa
Nathan, 15 ans, 11H

On te remercie déjà pour ta participation. Alors en fait, c'est moi qui vais surtout te questionner dans cet entretien, Eléonore viendra en fait si jamais il y a des petits détails ou des choses qu'elle voudrait.. heu... que j'ai pas eu le temps de dire ou que j'ai pas pensé. Elle va rebondir, donc elle est un peu en backup comme ça. Et du coup, l'entretien on va le faire selon le modèle de Palo Alto, donc ce que t'as pu voir avec Alessandro Elia. Et pis si jamais je vais avoir des questions assez précises à te poser, et pis tu verras que des fois je risque de t'interrompre ou pas. Donc si jamais, te formalise pas trop. Heu... sinon, voilà, on risque de.. on reprendra de toute façon contact dans un deuxième temps. Heu si tout d'un coup on avait des choses que dans cette séance on a pas pu traiter, peut-être qu'on risque aussi de reprendre contact avec toi, si c'est possible. Voilà, peut-être de rajouter une sorte de mini petit-entretien. Mais normalement, on devrait tout avoir à la fin. Et pis, je sais pas si t'as des questions par rapport à cette introduction ? ça a l'air de jouer ?

Non, ça va.

Donc je te propose, on va du coup investiguer la situation. C'est quoi le problème ? Si tu peux m'en dire un peu plus...

Je l'appelle donc par son vrai prénom... **Ce sera anonymisé après.** Donc c'est un élève qui s'appelle Nathan, que j'ai depuis 3 ans dans ma classe, donc là il est en 11^e VG, il a 15 ans. C'est un élève qui nous est déjà arrivé de 8^e en nous disant que c'était compliqué (**mmmh**) le comportement, et puis... heu... même si ça me paraît loin maintenant et que j'ai déjà un peu oublié, effectivement, il s'est avéré assez vite que heu... ben moi j'ai tout de suite trouvé qu'il avait du mal à se concentrer en classe, et que du coup, par là même, comme il, je pense, s'ennuyait, quand même, globalement, heu... ben du coup il faisait l'animation dans la classe mais plus du tout sur le cours quoi. (**d'accord, ouais**). Donc on a rencontré... enfin moi la première année j'ai rencontré les parents quand même une pétée de fois, heu... fin la maman parce qu'il faut savoir que le papa on lui a demandé une fois de venir, il est venu, et je pense pas que c'était finalement si utile que ça de l'avoir (**ok**), mais ben voilà, en disant moi au début je fais- non j'ai fait une première rencontre en novembre parce que je voyais tous les parents en novembre pour faire un peu le point sur les trois premiers mois, les notes. J'imagine dans mon souvenir que j'ai déjà dû lui dire que « Attention à l'attitude », et puis ça s'est réellement dégradé sur le 2^e semestre de la première année (**ok**) où alors il se faisait sortir heu... chez moi encore, je dois dire que c'était pas pire, mais je l'avais pas beaucoup. Mais heu... ailleurs il se faisait sortir de quasi tous les cours, donc heu ben j'ai revu la maman, on a essayé de... de discuter. Elle, elle se cachait beaucoup derrière des bilans (**mmmh**), qui étaient faits, en disant « mais on a un bilan, on sait pas où... » alors il a eu beaucoup de choses, finalement en 1 an et demi il y a eu beaucoup de bilans. Il a été plus ou moins HP, mais pas vraiment (**ok**); plus ou moins trouble de l'attention (**ok**), mais finalement pas vraiment (**ok**); heu... qu'est-ce qu'il a ? Dys. Dyspraxique aussi, dyslexique-dyspraxique (**ok, oui**). Et puis finalement non. Donc on a beaucoup navigué finalement la première année avec cette maman qui nous donnait des bilans qui étaient jamais les mêmes, et puis que moi, plein de bonne foi, à chaque fois j'investiguais la question HP en me

disant « ok s'il est HP, je vais lire des bouquins et on va essayer de faire différemment », sans que... sans que y'ai d'évolution en fait.

D'accord, ok. Et pis, juste tu disais que heu... parce que toi tu lui donnes quoi comme cours ? Moi je l'ai en histoire (**histoire**) et approche du monde professionnel, en AMP, donc j'le vois pas beaucoup, j'le vois heu... 4h par semaine. Et en première année, je le voyais en sciences aussi. (**D'accord**) Et c'est important parce qu'en science, il n'avait pas du tout les mêmes comportement que dans les autres cours. **c'est-à-dire ?** Heu... Qu'il se comportait bien, il bossait, il était intéressé, et intéressant, parce qu'en plus il sait plein de choses, et heu... et on avait aussi remarqué, que ça semblait mieux se passer avec les profs mecs qu'avec les profs filles.

D'accord, et pis, heu... ouais donc heu.. ça fait quoi tu le vois 2h ? 4h par semaine (4h par semaine). Donc c'est pas beaucoup, après l'année d'après je l'ai encore moins vu parce qu'il a été au MATAS. **Je sais pas ce que c'est.** C'est une structure où il y a un éducateur et un prof, et pis ils sont sensés, ben faire un peu d'école pour pas tout louper quand même, mais aussi travailler sur leur attitude en classe, etc. Heu... on va être très honnête, on l'a mis là-bas pour avoir la paix, parce que y a des cours où c'était plus vivable, pas chez moi, mais y a des cours où c'était plus vivable, heu... Et donc ça c'est avéré complètement inefficace. **Ca, y a pas eu une amélioration par la suite ?** Ah non. Ça a été pire, déjà heu parce qu'il y déjà un problème au MATAS avec l'enseignant qui est sensé faire l'enseignant, qui à mon avis aimerait beaucoup être éducateur mais bon voilà... donc ben lui heu... il a compris là-bas qu'on allait s'occuper de lui, discuter, il allait être dans un cadre, c'est confortable pour lui. Du coup ça a aussi... Moi je trouve qu'il avait déjà du mal à faire le lien, avec l'adulte, ça a encore plus cassé ce truc parce que... ben il nous voyait pas beaucoup, et moi encore moins, et du coup, du coup, moi je trouve que ce... cette période où il a été là-bas, déjà que j'avais du mal à construire quelque chose avec lui (**mmmh**), ça a complètement... ben ça a été une période où en fait il s'en fout.. enfin, il pouvait plus re-renter dans quelque chose (**Ouais**). Donc ça ça a été arrêté quand même, heu... ça a pas été renouvelé, ça fait trois mois, parce qu'on voit pas de réel changement.

Donc t'est pas la seule en fait à avoir des difficultés (oui), les autres profs qui lui enseignent d'autres branches (oui) ils ont aussi des difficultés. Moi je pense que ma difficulté, c'est plus de me dire que j'ai l'impression de pas avoir heu... créé quelque chose, et du coup heu... c'est quelqu- c'est un enfant qui est très fuyant, et du coup, moi c'est le genre de truc, ben c'est clair, c'est moi à qui ça pose un problème, ça me fait assez vite péter les plombs, parce qu'on peut- j'arrive pas à avoir de discussion avec lui. Il fuit, il dit « oui, oui oui », y regarde ailleurs, pis moi je monte dans les tour évidemment, parce que ça m'agace. (**ok**)

Du coup, justement, heu, par rapport à ça.. qu'est-ce que – tu m'as expliqué un peu le problème, c'est quoi du coup là dans cette situation avec lui, ce qui est le plus problématique pour toi ? Alors là, à l'heure actuelle, on est quand même arrivé à un stade où moi j'arrive pas à créer quelque chose avec lui, on dirait qu'il fait rien non plus, donc bon par exemple là il y a le voyage d'études, c'est une conséquence claire, mais j'ai décidé que je voulais pas qu'il vienne en voyage d'étude, parce que j'arrive pas à lui faire confiance, vraiment, je le trouve tellement fuyant.

Mais t'entends quoi par fuyant ? Ben dès que tu veux rentrer en contact avec lui en disant par exemple, j'sais pas, « Nathan, là t'as regardé pour l'apprentissage ? », y dit « ouais, ouais, ouais, ouais », sans te regarder. Pis tu lui dis « Mais t'as fait des démarches ? T'as fait quoi concrètement ? » « Ouais, non, mais en fait, ouais, j'ai rien fait, ouais, voilà ». Pis c'est fini, y a plus- tu peux plus, si t'essaies de poser des questions, c'est « oui, oui, oui », du style heu « Arrête de me parler » quoi. **(ok)** Et... heu... et ça, la maman est très comme ça **(ok, d'accord)**. Et donc moi c'est le- et pis là c'est le- maintenant il est plus beaucoup en classe, il est beaucoup avec l'*Espace Ressources*, où il y est pour les maths, pour le français, et j'ai un avis assez tranché sur la question, je pense qu'il a aussi à nouveau très bien compris que si il était là-bas, on allait lui foutre une paix toute relative. Alors moi à la limite je m'en fiche, il est plus chez moi, mais... mais il joue beaucoup, il triangule beaucoup, entre moi qui suis pas très sympa vis-à-vis de lui, les autres profs pas très sympas, et l'*Espace Ressources* où on lui dit un peu « mon pauvre chéri, tu tu- c'est pas très gentil tout ce qui se passe ailleurs ».

Mais ressources, ça veut dire qu'il a aussi des difficultés d'apprentissage ou pas ? Toi, c'est plutôt... le problème c'est le comportement. (oui) C'est le fait qu'il y ait... Pour moi, alors il a peut-être, en histoire par exemple qui est pas une branche facile où en plus je lui donne quand même mastoc de trucs à apprendre, il a des bonnes notes, sans que je différencie **(Mmmh, ok)**. Donc je dis pas qu'il a pas des difficultés, il en a sûrement, mais il en a pas plus qu'un autre, heu.. moi j'en suis venue au point de me dire que 90% de son problème c'était son manque d'éducation **(ok, donc c'est plutôt au niveau du comportement)** Oui, oui.

Heu... dans cette situation tu pense plutôt que c'est un problème pour qui ? Plutôt pour toi ou plutôt pour lui... ? Non, c'est un problème pour moi. **(C'est un problème pour toi)**. C'est clair, pour lui, lui il a l'air d'aller très bien à part ça. **Ok et donc du coup, c'est toi qui souffre dans l'histoire et pis lui t'as l'impression que... enfin, ...** Non, je pense que lui ça va **(lui ça va)** et pis, disons que moi je vois ça aussi à plus long terme, parce que là on arrive au bout avec Nathan, mais j'me dis que si je retombe l'année prochaine, dans une autre maîtrise de classe, un gamin qui fonctionne comme ça, moi il faut que j'évolue **(Mmmh)** parce que là je trouve que sur trois ans, j'ai pas l'impression d'avoir beaucoup avancé quoi avec lui. **(Ouais, d'accord)** Que... j'ai fait toujours un peu la même chose, clairement, et ça... on n'a pas avancé. Et pis, et pis je crois quand même que je suis arrivée à un stade où il m'agace quoi **(d'accord, agacement)**. **Ouais, du coup j'allais justement te demander heu... qu'est-ce que toi tu ressens ? Donc ce serait plutôt de l'agacement ? (Ouais) Impuissance ? ou je ne sais pas...** Ben dans les moments où on essaie, parce que là j'avoue que j'ai un peu baissé les bras d'essayer d'avoir une quelconque communication avec lui, hein, oui maintenant j'ai un peu.. par exemple, il fait rien en histoire, tu lui distribues une feuille, il fait rien, ben maintenant, il fait rien quoi **(ok)**.

Donc y a eu plusieurs moments. Il y a eu un début plutôt... de l'agacement et pis maintenant ? Ben maintenant je me dis « ben tant pis quoi ». **(Tant pis)**. Et pis ce qui m'énerve, c'est qu'on a des réseaux sans arrêt avec la mère qui... qui est très heu... très placide. Tu lui proposes des trucs, t'essaies de proposer des trucs différents, elle te dit oui, tu te dis « ok on a avancé, super », elle t'envoie un mail le lendemain pour te dire « non, tout ce que vous m'avez dit c'est non », et puis donc maintenant il a un coach, ils ont tous un coach. Heu... il a un coach qui soutient la maman plutôt j'ai l'impression, et puis heu... et puis

voilà, moi je trouve que... j'ai plus- en tout cas à titre personnel, en tout cas le dernier réseau qu'on a fait j'ai dit « je ne veux plus y aller », je répète, finalement je trouve qu'on répète toujours la même chose, je dis toujours « de l'avis de mes collègues, ben ça avance pas, c'est toujours la même chose ». T'essaies, on dit toujours « faut valoriser », alors t'essaies de valoriser, mais dès fois je trouve qu'à force de valoriser mon message il est complètement dilué, le vrai message que j'ai à dire, ouais, parce que j'me dis « ouais, tu peux pas toujours dire des choses désagréable, dis quand même des trucs positifs sur lui » pis à la fin je me dis ouais, j'ai perdu euh, j'ai perdu une heure de mon temps. Elle, fin, je ne suis pas maman donc évidemment, mais j'ai l'impression qu'elle entend que ce qui est positif (**Mmmh**), donc ben voilà, je trouve qu'on avance... enfin... maintenant il a un nouveau diagnostic, maintenant il est autiste Asperger (**Mmmh**) et donc j'ai l'impression que ça pardonne un peu tout, puisque il a ces diagnostics qui heu.. sur trois ans ont permis de tout heu... on pouvait tout fourrer dedans et dire « Ben voilà, c'est pas de sa faute ».

Ok et puis par rapport à lui, tu m'as dit que tu penses que t'avais un peu l'impression qu'il s'en fichait mais est-ce que- qu'est-ce que tu crois qu'il ressent dans ces situations où ça joue pas trop avec... ? Ben je pense qu'il est pas très bien quand même, parce que il a pas spécialement confiance en lui, dans le sens où heu... par exemple, je donne un exemple concret. L'autre jour j'ai dit « ouais, vus vous tiendrez comme il faut, il y a le directeur qui vient lundi prochain » et il a dit « mais je suis sûr ils vont y arriver » ; j'ai dit « parce que toi, tu penses... tu t'inclus pas dans le groupe ? » « Ah non mais moi... j'suis... j'suis incapable » « Mais bien sûr que si, il n'y a aucune raison que tu ne sois pas capable, tu vas aussi te tenir comme il faut ». C'est très bizarre parce qu'il a beaucoup besoin d'être rassuré, il y a des fois où ça va être bien, alors on va lui dire « Ecoute Nathan, c'était bien le cours aujourd'hui », tu vas mettre une remarque positive en essayant de marquer le coup, de dire « c'était bien », et c'est presque comme si quand tu marques que c'est bien, le cours d'après tu peux être sûr que ça va être la foire d'enfer (**Ah d'accord**) Donc tu te dis, bon, alors heu... moi j'aime pas marquer dans les agendas que ça va pas, donc j'vais pas écrire « c'était nul aujourd'hui », mais y a complètement ce truc, si on lui dit que c'est bien, comme si il voulait nous prouver que non, en fait, non en fait c'est nul, on va recommencer dans un truc où c'est nul quoi.

D'accord... ok. Euh.. Et pis du coup qu'est-ce que toi tu te dis par rapport à- quand ces situations surviennent, enfin... quand elles surviennent ce type de situations ? C'est quoi dans ta tête, ta vision du monde, ta vision de ton élève ?

Ben j'me dis, on est reparti pour un tour... Heu... non, ben franchement, moi j'ai le sentiment de pas avoir avancé, de me dire que trois ans après, on en est à peu près... toujours au même stade. La classe s'est globalement calmée donc il a l'air un peu plus calme parce qu'il a moins de public qu'il y a trois ans, mais moi j'ai pas l'impression qu'on ait avancé, j'ai pas l'impression de me dire « tiens avec cet élève, en trois ans tu vois, t'as évolué, heu... lui il a... il a grandi, il a appris des choses » « Vous avez créé un lien », en fait c'est ça mon gros problème je le sais hein, cet espèce de truc qu'il faut que je crée des liens avec mes élèves. Là je me dis ben... voilà quoi. Il va repartir comme il est arrivé, je vais me dire ben, entre guillemets « au revoir » quoi (**donc échec dans la tentative en fait de créer du lien**) Ouais (**ok, d'accord**). Mais quand même, ne pas l'emmener en voyage d'études, ça me... je suis pas très à l'aise avec ça hein. Je me dis quand même que c'est pas... il y a des moments où il va bien, je me dis « ouais mais bon... quand même ».

On reviendra peut-être après sur le voyage d'études. Je voulais juste encore te demander, de ton point de vue qu'est-ce qui pourrait avoir- enfin qu'est-ce qui ferait que ça se passe comme ça ? Est-ce que tu vois une sorte d'origine à son comportement ? bon tu m'as parlé à un moment donné des diagnostics, mais au-delà de ça, ou peut être... tu penses que c'est ça ou je ne sais pas, par exemple alors sa relation avec ses parents... je n'en sais rien, je te donne quelques petites pistes, qu'est-ce qui ferait que tu penses qu'il est- que ça va pas avec cet élève, pour toi ?

Moi je pense déjà, bon au-delà de ça, il a pas trop de- il faut que ça change pas trop pour lui. Donc ça ça va, parce qu'à la limite c'est toujours moi... c'est toujours- enfin il faut pas que ça change trop souvent de prof, parce que c'est là où ça va pas.

(il aime bien les routines tu dis ?) Ouais je pense que c'est quelqu'un qui aime bien savoir où il va. Et pis je pense quand même qu'il aime bien aller voir jusqu'où il peut aller, où est la limite **(Mmmh)**. Je pense que c'est un gamin qui a besoin de sentir que derrière il y a une limite. Ça le rassure, peut-être quelque part, je n'en sais rien, mais...

(tester les limites comme réassurance, quelque chose comme ça ?) Ouais **(ok)** Il a toujours besoin, tu te dirais, d'être sûr que c'est bon, là y a quelqu'un pis... **(mmh d'accord)** et puis bon, moi il y a un ou deux épisodes où je me suis dit que j'avais été complètement... ben il a dit des trucs abominables à certains autres élèves, parce que il est pas... ben voilà il n'est pas toujours très gentil comme les autres quoi **(mais du genre ?)** Bah du genre une élève qui est déjà monstre complexée, ben... « t'es un gros tas » quoi... donc heu évidemment, téléphone des parents de l'autre élève machin, t'essaies de lui dire « ben écoute, Nathan, tu vois ça tu peux pas lui dire parce que ça lui fait pas plaisir », pis il a tellement cette attitude désinvolte « dire ouais ouais », que moi après, et c'est pas du tout intelligent, hein, mais ça m'énerve tellement, lui il est roux, y supporte pas, je dis « ben ok Nathan, moi je dis que t'es roux quoi, petit rouquin là ». Donc évidemment, il pète les plombs, et donc on avance pas parce que moi ça m'a aussi énervé, pis après je suis énervée après moi-même en disant que c'était pas très pédagogique ce que j'ai fait, mais... mais disons que j'ai tellement l'impression qu'on arrive pas à le faire réagir, je me dis « ben au moins il a une réaction quoi » **(d'accord. donc tu surjoues pour le faire réagir, c'est un peu ça, tu dis ? ou tu vas des fois dans des choses que tu disais qui étaient pas très pédagogique ?)** Mais lui il a aussi ce truc où il est complètement provocateur. Du style il est en classe et il va te dire, je sais pas, on faisait un truc sur les esclaves, etc, euh... truc monstre raciste quoi. Pis t'es là, pis tu lui dis enfin « Nathan, ça va ? c'est inacceptable ce que tu me dis, je ne peux pas être d'accord », t'essaie de lui expliquer euh... que pour toi... pis après, lui il reste droit dans ses bottes, en disant..., ouais il bouge pas « ouais mais non mais j'ai raison » et pis ça évidemment, ça me fait monter dans les tours. Et après tu mets une pun' et après t'as un téléphone des parents pour te dire que c'est inadmissible **(donc les conséquences quand même de ses actes, c'est que... il reçoit des remarques, il a des punitions.)** il a des remarques. Moi j'en mets pas, je mets jamais de remarque dans l'agenda, je veux dire outre pour dire que... **(surtout avec toi, c'est ça qui m'intéresse finalement)** Alors oui, euh non, moi je mets pas de remarque **(mais tu as dit prune, donc heu... des heures d'arrêt ?)** je mets des punitions **(Ah ! Punition, ah pardon.)**. Mais lui, il en a... si moi j'en rajoutais en plus il est claffis de mots son agenda. **(Ok. Est-ce que tu as un truc à rajouter Eléonore ?)**

(EP- Oui j'avais une question, parce que tout à l'heure tu as dit qu'il ne venait pas en voyage d'étude, parce que tu n'avais pas tout à fait confiance en lui. Mais qu'est-ce que tu

appréhendais comme type de comportement ?) Ben en fait, comme je trouve qu'il est tellement pas franc, je me dis s'il faisait une connerie, tu vois c'est pas le gamin qui... tu vas lui dire « ben là t'as fait ça pis ça va pas quoi » qui va dire « ouais.. c'est vrai », ben il est tellement, il se barre... ben j'me dis ben, on va à l'étranger, moi je- je peux pas compter à 100% sur lui quoi, c'est assez basé sur les sentiments et sur l'irrationnel, tu vois, j'en ai bien conscience, mais je n'arrive pas à me dire... il ne va pas bouger quoi.

(Mmm. Donc tu sens qu'il pourrait tout d'un coup disparaître ou alors faire quelque chose pis te mentir ?) Complètement. Complément. **(ok)** Sans avoir le fin mot de l'histoire, sans qu'il te dise « ouais ben c'est vrai, là on a fait ça, on a fait cette connerie », pis à la limite, tu vas gueuler mais tu sais ce qui s'est passé. Tu sais jamais avec lui. **(mmm d'accord).**

EP– Et puis, par rapport aux comportements, si j'essaie de voir maintenant, parce que t'as dit au début quand il est arrivé, voilà c'était difficile, il avait des difficultés à se concentrer, ça c'est quelque chose qui est encore actuel ?

Oui, oui **(donc difficultés à se concentrer, heu... le fait qu'il insulte certains de ses camarades)** Oui, il fait quand même, je veux dire il est là (*montre un endroit la classe*) ses copains ils sont grossomodos là-bas (*montre l'autre côté de la classe*) **(donc il a des copains ?)** Ah oui, alors, ça il a plein de copains, il est super bien intégré, machin, mais il est aussi quand même dans ce rôle de... celui qui va faire les conneries. **(ok).** C'est aussi son rôle attribué au sein du groupe, on va pas se mentir. Mais du coup il est là et ... il s'ennuie, moi je suis quand même persuadée qu'il s'ennuie à part ça pendant mes cours. Donc comme il s'ennuie, et ben heu... et ben après, il y a sa voisine derrière, machin au fond, heu après il s'ennuie donc il faut tout de suite qu'il discute, qu'il fasse autre chose **(donc il papote aussi en classe)** oui oui oui. A part ça, moi j'pense quand même que y a un réel problème de... il a une réelle difficulté à se concentrer. Visiblement, ce qui marche, mais bon, je le fais pas hein... c'est de s'asseoir à côté de lui et il faudrait passe l'heure à côté de lui. **(d'accord)** pis ça ça marche. **(selon.... ?)** Selon plusieurs collègues qui ont essayé ça, passer la moitié de la période à côté de lui pour lui dire, maintenant allez, tu réponds à ça, tu fais ci... ça marche.

AB – mmmh, d'accord, ok. Pis là, par rapport à la fréquence, donc quand t'es... donc tu le vois 4h par semaine du coup, tu dirais que c'est 4h où il a des comportements compliqués ou... ? C'est une période sur deux. **(une période sur deux, donc sur les 4h, du coup à peu près deux heures par semaine ?)** Ouais y a 50% du temps où il est tout à fait adéquat, il fait son job... ou il le fait pas, mais à la limite il ne dérange pas **(il est dans son coin)** voilà **(mais 50% du temps où il dérange la classe)** 50% où il dérange la classe, d'ailleurs, c'est souvent coupé en deux, c'est-à-dire la première partie de l'heure ça joue, et la deuxième partie de l'heure ça ne joue pas **(ouais, d'accord, ok.)**

AB - Et puis du coup, on va juste évoquer les tentatives de solution. Bon, tu en as dressées quelques unes. Donc il y avait : la punition et pis, ça ça a marché ou pas ?

Non **(donc le punir ça ne marche pas.)** non, le punir ça ne marche pas, le sortir de cours, je dirais que si c'est très épisodique, l'autre jour il est arrivé, il a filé dehors au bout de 30 secondes, donc là j'ai eu l'impression que parce que c'était tout de suite, pis que ça euh... il n'y avait pas eu de temps, ça marche. Mais je pense que plus on le fait, de toute façon, plus euh, ben, ça devient rigolo d'aller dehors **(et après il est revenu quand même ?)** Oui oui, mais si c'est dans un cours, si tu le sors deux fois, après ça devient euh... donc ça, évidemment lui dire de se taire, ça voilà. **(T'avais parlé aussi de valorisation ?)** ouais alors

on- j'ai essayé ça, de dire, alors je vais lui dire à chaque fois que c'est bien lui faire un feedback à chaque fin de cours **(et puis ça ça n'a pas bien marché non plus ?)** Non. **(non. Donc il n'y a pas eu de... juste après tout d'un coup la période d'après il était pas mieux ?)** non. Non, puisque je trouve que vraiment c'est... c'est soit ça va et c'est super. Et on lui dit « c'est super », et après tu as presque l'impression que la fois d'après il le fait exprès quoi. **(ah oui, ok c'est ça que tu disais).** Pis t'es là « ah bon ben ok quoi » Non, franchement, il y a eu pas mal de... après y a eu ce MATAS qui a été... en se disant peut-être que s'il est en petit groupe avec un éducateur pour réfléchir à son comportement, on a quand même tous trouvé que c'était pire. **(pire ensuite hein, c'est ce que tu nous...)** Ah c'était pire ensuite **(EP - donc pire en classe ?)** Oui le peu de temps qu'il était en classe, c'était comme si heu... c'est comme si il voulait dire « alors vous m'avez envoyé... les copains vous m'avez pas vu, mais alors je vais en faire des caisses » quoi, donc c'était pire, maintenant il est euh... à l'Espace Ressources beaucoup, alors là-bas visiblement, ça se passe bien, mais bon ils sont trois donc euh... ben voilà. **(AB - Pis quand il revient dans ta classe, t'as l'impression... ?)** Non, je vois pas de changements **(pas de changements)**, et je sais pas, j'ai des collègues qui l'ont dans d'autres branches, moi je l'envoie jamais, il fait le con, il reste chez moi, il bouge pas, je ne suis pas pour lui dire... je trouve que c'est trop facile de lui dire « tu vas ailleurs ». Mais les collègues qui l'ont envoyé ailleurs disent quand même que ben voilà, il y va, il est assez content d'y aller parce que finalement ben, il va retrouver un cadre qui est assez confortable, pis en revenant, c'est la même chose quoi. Alors peut-être que c'est une erreur de ma part mais moi j'estime qu'il a 15 ans et puis ben il fait avec le groupe. Voilà, c'est difficile il a du mal à se concentrer mais il le fait avec nous jusqu'au bout.

Donc pas tellement d'effet ça a pas changé en tout cas son comportement, donc là dans tout ce que tu m'as dit punition, valorisation, MATAS.

Non il se dévalorise beaucoup, parce que à nouveau quand j'ai dit pour le voyage d'étude j'ai dit « certains ne viendront pas » il a dit tout de suite à « bah moi c'est évident je viendrai pas » j'ai dit « qu'est-ce qui te fait dire ça » il a dit « bah parce que je fais trop le con ». J'ai dit « Ah donc tu as quand même conscience que ton comportement il est pas toujours super ». « Ah je sais ». **(Donc il assume en fait quand même son comportement).** Je crois qu'il assume sans assumer. Après il est assez franc quand même il faut quand même le reconnaître ça par exemple... si- là il fait rien pour son avenir professionnel, les autres ils inventent des trucs « ouais j'ai appelé mais ça a pas répondu » lui il te dit quand même « non j'ai rien fait » donc quand même il faut lui reconnaître ça, il est fuyant sur certains trucs et franc sur d'autres trucs.

Il y a eu encore d'autres choses que tu as essayé de mettre en place ?

On a mis en place un carnet, on notait qui était bien et ce qui était pas bien, il fallait faire un feedback sauf que moi non plus j'ai pas tellement pris le temps de remplir ce machin donc il y a eu ça, c'est un peu le dernier truc en date qui a été mis en place. **(Avec des améliorations au niveau comportemental ? EP - C'est un carnet que lui il avait ?)** Non c'est un carnet non dans un casier et puis nous en salle des maîtres on peut mettre si ça s'est bien passé, pas bien passé pour permettre à moi, en tant que maître de classe, d'avoir un feedback de comment ça se passe globalement. **(Donc c'est plus un suivi entre enseignants alors)** Voilà. Mais non, il me semble qu'on avait aussi essayé au début le carnet dans son agenda, mais qu'on pouvait enlever aussi pour dire tu ne le garde pas tout le temps, mais ça... mais ça non

plus ça va pas. Il ne fait pas ses devoirs aussi, clairement pas, jamais. Mais ça maintenant je vais aussi arrêter un peu de dire euh... j'estime qu'en 11e ils sont un peu responsables.

AB - Il y a encore d'autres choses à quoi tu penses ? Non, non moi je pense juste qu'en effet mon problème c'est si demain j'ai à nouveau un élève qui fonctionne comme ça euh... bah j'aimerais évoluer. Si demain on devait avoir une discussion lui et moi, je suis sûre que ça va ça va remonter à nouveau dans les tours.

Qu'est-ce que tu penses qui a été le moins efficace de tout le listing que tu m'as fait tu dirais ? L'envoyer en dehors de l'école. **(Donc le MATAS ?)** Clairement parce qu'il a perdu le lien avec les enseignants d'ici, avec moi aussi, clairement, je le voyais moins du coup, tu te vois moins, tu lui dis moins les choses et il en a beaucoup profité. Et puis je me demande dans quel point il en a profité et en même temps il n'en a pas souffert. Peut-être pas hein, mais derrière sa façade de c'était trop cool, est-ce que c'était si trop cool que ça d'être tout le temps loin des autres etc. je ne suis pas sûre.

Donc ok, là on va avancer... non je n'ai pas fini. Par rapport à des objectifs, parce que l'idée c'est quand même d'avancer avec Nathan. Encore une fois qu'est-ce qui pose le plus problème avec lui et si tu voulais que ça aille un peu mieux, encore une fois on va pas avoir des grands objectifs, quoi que, on sait jamais, qu'est-ce que tu souhaiterais qu'il se passe mieux avec lui ? Ben que dans notre interaction en classe, même s'il ne fait pas son travail, à la limite je m'en fous qu'il ne fasse pas son travail, c'est plus mon problème. Mais que dans notre interaction, qu'on puisse **(quand tu dis « notre » tu dis...?)** Entre lui et moi, parce que mes collègues font ce qu'ils veulent, mais entre lui et moi que je puisse avoir une interaction avec lui sans que... sans que moi, que ça monte et que ça finisse par euh... fin qu'on n'avance pas quoi. Ouais je ne peux pas, enfin... ouais il est monstre fuyant quoi et ça je sais que c'est aussi un truc qui me gêne moi personnellement parce que je ne fonctionne pas comme ça.

Ça veut dire quoi monstre fuyant tu voudrais qui est là ? À la limite qu'il me dise « merde » tu vois ? Je préférerais un gamin qui me dise « vous me faites chier » parce que c'est clair. **(Là tu sais jamais vraiment sur quel pied danser avec lui).** Jamais. Mais tu sais, il passe la porte tu sais pas, tu te dis « alors comment il va être aujourd'hui ? ». Il y a des jours ça va, tu peux même faire un peu une blague avec lui. Puis il y a des jours où c'est pas possible, et ce truc complètement lunatique moi ça me déstabilise complètement... et je me dis encore il y a une évolution il a quand même grandi, il est moins... et je me dis l'année prochaine je vais reprendre des 9^e et s'il y en a un qui fonctionne comme ça, on va pas... on va pas repartir pour trois ans. On le colle un peu en MATAS, on fait un peu si, on fait un peu ça...

Bon chaque situation est particulière donc ce que tu vas peut-être faire avec lui ce sera pas forcément le cas avec un prochain qui aurait peut-être un profil assez semblable. Donc c'était vraiment avec lui qu'est-ce que tu voudrais vraiment ? Donc c'est pouvoir interagir ?

Ouais. Et pis pour moi quand même regagner cette espèce de confiance moi je pense quand même. **(Que toi t'as plus ? Ou que lui n'a pas ? Ou que vous n'avez plus les deux ?)** Que moi j'ai plus, ça c'est clair.

Oui, parce que tu disais par exemple pour le voyage scolaire, c'était ce manque de confiance en lui qui faisait que tu n'avais pas envie qu'il vienne.

Mais peut-être que j'ai du mal à savoir comment lui se situe vis-à-vis de moi. Y'a des élèves où je sais. Lui... j'arrive pas trop à savoir ce qu'il pense de la situation, comment lui il se sent vis-à-vis de ça. Parce que ça j'ai déjà essayé aussi d'avoir une discussion avec lui pour ça, « comment toi tu vois les choses » il te dit, il ne te répond pas en fait. Il regarde ailleurs du style j'attends que tu aies fini quoi. Donc j'ai pas trop de, j'arrive pas trop à savoir comment lui il est vis-à-vis de ça. Je préférerais qu'il me déteste frontalement, (rires) non mais c'est clair au moins, **(au moins t'aurais quelque chose de tangible)**, là tu te dis...

D'accord donc en fait qu'il soit plus franc. C'est comme ça que tu aimerais que ça s'exprime, même si ça doit être négatif en fait.

Oui bien sûr même si c'est négatif. **(D'accord, au moins le faire réagir)**. Voilà même s'il fait des conneries au moins que ça soit clair qu'on puisse discuter et qu'il me dise « ouais, bah ouais là j'ai fait une connerie » et ce n'est pas la mort et on avance.

Léo tu as quelque chose à dire ? EP - J'avais juste une question concernant les différentes tentatives, enfin choses que vous avez mises en place. T'as parlé aussi des réseaux, c'est quelque chose encore d'actualité les réseaux ? Du coup qu'est-ce que... qui est présent à ces réseaux ? Vous parlez de quoi ?

Alors il y a sa mère, maintenant sa coach, ça c'est nouveau. Donc jusque là il y avait... **(ah ouais la coach c'est une tentative aussi euh...)** Oui, que les parents ont mis en place **(d'accord, donc c'est extrascolaire ?)** Oui, oui, oui. **(les parents, la coach...?)**. Les parents, enfin la mère, pas le père. La mère, la coach maintenant, il y a la doyenne qui l'a aussi en anglais, avec qui ça se passe 10 fois plus mal que chez moi, et Aurore, qui s'occupe de l'Espace Ressources. Et donc, au réseau, ça c'est en aparté, mais moi j'ai l'impression de plus du tout avoir ma place de maître de classe, parce que Aurore essaie de tout gérer donc déjà ça, ça m'agace. Je pense que je n'y vais déjà pas dans de très bonnes dispositions... Euh en général, on fait le tour de où on n'en est parce que on se voit deux à trois fois par an. Honnêtement on dit toujours la même chose c'est-à-dire « Nathan se fait sortir de cours, il fait chier tout le monde », moi je dis toujours la même chose « oui mais il a une bonne culture et puis quand il veut, il peut » histoire de dire que j'ai dit quelque chose de positif. La mère ne dit rien et maintenant il est autiste Asperger, donc la coach a dit que tout est explicable parce qu'il est autiste. Donc jusque-là parce qu'il est HP, et puis maintenant c'est qu'il est autiste. **(Donc ça sert à quelque chose ces réseaux ou euh...? Il n'y a aucune amélioration.)** Non. Moi j'ai essayé de parler de l'orientation au dernier réseau parce que c'est un peu ce qui nous pend au bout du nez **(ah oui, bah ouais tout à fait ouais)** en disant que maintenant moi j'avais un peu de soucis de ce qu'il allait faire. Visiblement il a trouvé ce qu'il voulait faire, donc comment il fallait mettre des choses en place. **(C'est quoi qu'il veut faire ?)** Il veut être cuisinier. J'ai aussi dit que mes collègues au secondaire n'accepteraient pas tous ses comportements, parce que c'est l'école plus obligatoire. Et que visiblement il fallait entrer en matière, pis s'inscrire, pis faire des choses. Ça n'a pas l'air de bouger... du tout d'ailleurs. Mais non, enfin moi j'en suis au point de me dire en fait que je ne vais plus y aller, parce que je perds du temps quoi. Lui il est plus là il ne vient plus au réseau. **(EP - Comment ça se fait ?)** Je pense, vu que je n'ai plus trop la main là-dessus, qu'ils ont jugé que... parce qu'avant il ne venait pas toute la réunion, mais on essayait de faire un feedback avec lui à la fin. Mais à nouveau il était dans cette attitude où on lui disait « mais Nathan

comment toi tu te sens ? » Une fois il a commencé à pleurer, je me suis dit « Ah putain on a touché quelque chose. Ça y est. Il y a quand même quelque chose derrière tout ça », pis ça s'est assez vite arrêté. Mais autrement c'est toujours la même chose quoi... bla-bla-bla, bla-bla-bla, les choses qu'on a dit cinquante fois à la mère. Maintenant je veux dire, on a répondu à beaucoup d'attentes, parce qu'elle a beaucoup d'attentes hein. Donc je veux dire il a été au MATAS, le MATAS ça n'a pas fonctionné donc maintenant il est à l'Espace Ressources, ça semble satisfaire un peu près tout le monde parce qu'il est dans ce petit groupe et qu'il est coucouné quoi. **(AB - Par contre, dans ta classe ça ne s'améliore pas ?)** Non, dès qu'il est dans un groupe plus grand que trois personnes ça ne fonctionne pas

EP - Juste pour comprendre un petit peu son environnement, donc il a une mère assez présente, assez soucieuse que ça se passe bien pour lui.

Oui, qui visiblement a très mal vécu l'école, parce qu'on a vu la psy de la mère aussi, du coup c'est cool c'est sympa une réunion, pour nous expliquer que si la mère réagissait aussi mal, c'est parce que l'école avait été très dure pour elle. Donc elle, elle est très protectrice, elle a un côté très comme lui, très fuyant, où elle te dit « oui, oui » **(pis après derrière, c'est le mail, je réfute)** le mail de six pages pour te dire « je suis pas du tout d'accord avec tout ce que vous m'avez dit ». **(Et puis le père tu as dit qu'il est venu une fois et puis après il est plus venu ?)** Une fois on a exigé qu'il soit là, parce qu'on s'est dit peut-être que ça va faire bouger les choses qu'il y ait le père. Et il est comme lui quoi. **(AB - Mais ils vivent ensemble ?)** Oui. Lui il attend, pis vraiment tu disais il regarde ailleurs et il attend que ça se passe quoi. Comme lui vraiment je me suis dit un père **(EP - un père un peu absent quoi ?)** Complètement. tu sens vraiment qu'elle, elle fait du mieux qu'elle peut, **(cette maman)**, et que et voilà je pense aussi qu'au-delà de ça, ça fait quand même depuis le primaire qu'elle entend dire que l'attitude de son fils ça va pas en classe.

Je te propose qu'on continue tu reprends à moins quart ? (Non, à moins dix) Ouais alors on continue. On va te demander des séquences de te souvenir de trois séquences avec lui, vraiment en interaction entre toi et lui, dans un niveau de détail assez élaboré, si tu arrives, si tu te souviens. Et puis avec cette idée de comment ça a commencé cette séquence ? Comment ça a... dans le temps, au milieu comme ça... qu'est-ce qui a émergé ? Et ensuite comment ça c'est ça s'est terminé ? Et puis en fait on va te demander de faire ça pour trois séquences et voilà. Je ne sais pas si t'as une séquence ?

Donc là j'en ai une à laquelle je pense. La fois où donc j'ai appris par un autre élève qu'il lui avait dit qu'elle était grosse, c'est pas elle qui me l'a dit mais c'est la maman de cette élève qui m'a appelé en me disant que voilà... donc je pense que je l'ai pris dans mon souvenir, je l'avais pris à part soit dans un de ses cours, soit dans un de mes cours que moi je donnais. Mais on est sorti, on s'est assis sur le banc, je lui ai demandé de me raconter ce qui s'était passé. Il m'a dit « je vois pas de quoi vous parlez » « ouais mais quand même il s'est passé un truc avec Julie il faut que... développe » quoi. « Ah ouais ! ça ». Alors j'ai dit « oui, ça », « ah ouais, je lui ai dit qu'elle était grosse » j'ai dit « ouais écoute est-ce que tu peux imaginer, tu peux te mettre à sa place Nathan qu'elle a pas trouvé ça très sympa que ça ai pu la blesser machin... ». Puis donc là il a commencé à regarder ailleurs style tu me gaves et il a dit « ouais » et là je lui ai redit « Nathan, qu'est-ce que, qu'est-ce que tu penses si toi... est-ce que tu penses que c'était très sympa de lui dire ça ? », « non mais c'est bon, c'est comme ça, c'est bon. » j'ai dit « ouais mais écoute tu vois Nathan, il y a des choses qui sont plus sensibles chez les uns que chez les autres, tu vois Julie c'est son poids, son poids est un peu

sensible chez elle donc voilà » donc il ne répondait pas et donc comme ça m'a énervé je lui ai dit « bah toi t'es roux par exemple, est-ce que ça te ferait plaisir que je te dise que t'es un petit rouquin ? » et donc là il a un peu pété les plombs en me disant, enfin il a continué à fuir tout en me disant « ouais ouais c'est ça, dites ce que vous voulez, dites ce que vous voulez » donc moi, **(donc il a levé la voix ?)** oui il a élevé la voix, en se braquant **(en retrait ou en allant vers toi un peu ?)**. Non, retrait en disant « Ok, ok c'est bon, je suis roux donc dites ce que vous voulez » « donc tu vois ? Là ça te blesse. Donc Julie ça l'a blessée aussi » « ouais, ouais, ouais, ouais » et puis voilà. **(Genre « cause toujours » ? Ou t'as eu l'impression quand même que...?)** Non, il était très fâché il était vraiment très fâché je pense que c'est un point hyper sensible, si je lui dis ça chez lui j'avais d'ailleurs tapé là-dessus parce que je savais que c'était un truc qu'il aimait pas. Il a dit « ouais c'est bon, c'est bon », en gros pensez ce que vous voulez, c'est comme ça en s'énervant je pense qu'à l'entretien j'ai dû lui dire « effectivement, mais écoutes tu vas lui faire une lettre d'excuses ». Moi j'avais déjà élevé la voix, on va pas se mentir, et il a dit « ouais je ferais pas ». Et puis j'ai dit « bah si, si, tu vas t'excuser »

Pis ça, ça a duré combien de temps ? Vous étiez à l'extérieur... (ça a dû durer 5 minutes). Donc cinq minutes sur un banc. Tu lui dis, enfin tu lui fais la remarque par rapport à ce qu'il a dit que y'a une fille qui était grosse (lui il ne voyait vraiment pas où était le problème) mais lui il ne voyait vraiment pas le problème. Ensuite tu prends l'exemple « c'est comme si je te disais que t'étais rouquin », là il s'agace et puis il a l'air fâché. Et puis après ça s'est passé comment ?

Après il est reparti j'ai... j'imagine que j'ai dû dire encore quelque chose du style « puisque c'est comme ça, tu vas en classe », parce que j'étais très remontée, très énervée. Et en même temps tout de suite énervée après moi-même de me dire « c'était pas super ce que tu as fait ». Il est reparti en classe, après je me suis dit « comment ça va se passer ? » et après il a pas fait la gueule, non sans grosse euh... Il a fait sa lettre, il a fait la lettre sans que je sente vis-à-vis de moi que il m'en voulait ou quoi que ce soit. Il n'est pas resté dans ce truc, **(EP - il n'est pas resté fâché)** non il n'est pas resté fâché.

Une autre séquence où je pense, qui n'a rien à voir j'essaye de trouver des trucs qui n'ont rien à voir, quand ils étaient au MATAS je le voyais très peu. Et il ne me disait plus bonjour, donc j'ai fait remarquer à mon collègue qui travaille là-bas que je trouvais quand même que le minimum c'était de venir me dire bonjour quand il me croisait. Donc il lui a dit, ce que j'imagine assez bien, et il a continué à ne pas venir donc il m'ignorait et il le savait, donc il m'ignorait avec son grand sourire dans le couloir du style « je t'emmerde je te dirais pas bonjour ». Et puis un jour je l'ai quand même attrapé en lui disant « dis donc Nathan, en fait je suis quand même ta maîtresse de classe, je suis en prof donc tu vois tu viens me dire bonjour c'est le minimum ». Et à nouveau « ouais ouais d'accord » en se marrant, et là c'était assez ouvertement « si ça te fait plaisir je viens de te dire bonjour et ça me fait assez marrer ». Puis après bah il a continué à ne pas venir me dire bonjour, moi j'ai continué, non il y a des fois où j'ai dit j'ai cédé parce que j'avais pas envie de m'énervé, et il y a des fois où j'ai quand même dit « Nathan, tu viens me dire bonjour ». Mais ça n'a pas évolué, donc il a été au MATAS, ce truc de « je ne vous dis pas bonjour » à continué sur tout le temps qu'il y était. **(AB - Même après lui avoir dit expressément)** Oui, même après lui avoir dit lui avoir envoyé un mail en disant « tu sais, j'en ai parlé avec lui... » Il continue à ne pas me dire bonjour à rire à me rire au nez chaque fois que je le croise dans les couloirs, ça n'a pas

évolué. Et ça s'est quand même amélioré quand il est rentré en classe, quand ça été fini le MATAS et qu'il est rentré en classe. **(D'accord. Ça joue. Et puis une troisième ce serait top.)**

Qu'est-ce qui m'a bien gavé ? Bon je vais reparler de l'événement. Donc on était en cours d'histoire et puis donc on travaillait sur le commerce triangulaire. Et donc je sais pas j'explique un truc sur les que les esclaves étaient emmenés d'Afrique etc. dans des conditions terribles etc. Et il a du dire un truc du style « mais bon c'est pas grave c'est les noirs » quoi. Donc j'ai sauté au plafond en lui disant que « c'était inadmissible » **(donc ça c'était en classe ? Devant tout le monde ?)** Devant tout le monde. Enfin il l'a dit très fort du style je fais un peu le show quoi. Donc j'ai sauté au plafond en disant que c'était absolument abjecte de tenir des propos comme ça etc. j'avoue que je ne suis pas rentrer dans une quelconque discussion, du style des êtres humains... j'étais tellement énervée que j'ai dit « mais putain c'est inadmissible ». Je lui ai donc mis une punition, donc lui il a continué à rire, enfin je veux dire il ne se démonte pas. **(D'accord. Et les autres élèves ?)** Ah ils rient, évidemment. Donc lui il ne se démonte pas, après il regarde quand même un peu pour voir si ça a eu un tout petit effet sur le reste du groupe ou pas. J'ai mis un mot dans l'agenda en disant qu'il avait une punition sur l'esclavage, je ne sais pas trop quoi, le racisme, le racisme voilà. Et donc il a continué à rire, du coup j'ai essayé de le voir à la fin de l'heure en lui disant « écoute Nathan quand même tu te rends compte de ce que tu as dit ? Moi je trouve que c'est pas acceptable. Est-ce que tu te rends compte ? ». Et de nouveau, « ouais, ouais, ouais d'accord, d'accord ». Genre donne-moi l'agenda et puis je m'en vais quoi. **(Et puis il a du faire quoi une présentation sur l'esclavage ?)** Il a du faire une présentation sur le racisme et l'esclavage. Entre-temps j'ai reçu un mail de huit pages de sa mère pour me dire que c'était inadmissible, que il lui avait présenté les choses, évidemment sans lui dire ce qu'il avait tenu comme propos, qu'il ne voyait pas le mal. De colère, j'ai juste répondu à la mère que je ne justifiais pas mes décisions. Donc elle a pété les plombs, c'est une phase où on a eu très en conflit la mère et moi, elle a pété les plomb en écrivant beaucoup plus haut et en disant que c'était inadmissible. Je ne suis pas rentrée plus en discussion que ça, parce que j'estimais que j'avais déjà été gentil de lui mettre une punition ce qui pour moi méritait deux heures d'arrêt. Mais voilà il a fait un nouveau **(c'était bien ?)** je n'en garde pas un souvenir impérissable **(OK)**. C'était fait pour dire que c'était fait. Mais c'était fait et puis j'ai pas eu d'autres remarques du genre celle-là. **(Ok. Bon je ne sais pas en fait euh...)**

EP - Donc il a fait la punition, mais son attitude peu de temps après est-ce qu'elle a changé ?

Non, après je veux dire c'est bon. Il a fait sa punition, il te la rend, je pense pas qu'il ait réfléchi une quelconque seconde à pourquoi j'ai cette punition ? comment je pourrais m'améliorer ? il le fait il sent qu'il est obligé de le faire, alors il le fait, puis après voilà quoi. Bim Bam boum. Ça ne change pas grand-chose, je pense qu'il pourrait en avoir 50 000 des punitions. **(Mais il fait à chaque fois, je veux dire s'il a des heures d'arrêt il y va ?)** Oui, il va, il fait, pas grand-chose le minimum qu'on attend de lui, mais il y va.

C'est surtout sur le moment avoir un peu l'attention, pis de faire rigoler les autres et après finalement il se plie quand même au cadre (c'est ça.) Il n'est pas en train d'envoyer tout bouler. (Non, non, non, non.) J'ai juste une dernière... parce que, comme tu parlais du voyage scolaire, de fin d'études, tu pourrais peut-être juste dire quand tu lui as annoncé ?

Parce que du coup tu m'as dit que... (Il ne le sait pas encore.) Ah il ne le sait pas, ah... Mais par contre, t'a déjà dit qu'elle y aurait certains qui ne viendraient pas.

J'ai dit début novembre qu'à l'issue du conseil de classe il avait été décidé, non mi-octobre, que bah certains élèves n'iraient pas. Parce que c'est eux qui m'ont dit ben « tout le monde va venir ? », et j'ai dit « non, tout le monde ne viendra pas ». Et tout de suite, dans la seconde d'après il a dit « alors moi c'est clair que je ne viendrai pas » (**et puis là t'as changé quelque chose ?**). Pis là je lui ai dit « bah écoute Nathan qu'est-ce qui te fait dire ça ? », « bein de toutes façons je fais beaucoup trop le con » (**ah oui c'est ce que tu nous as dit**). Donc j'ai dit « bah en tout cas c'est bien, parce que tu te rends compte que ton comportement n'est pas toujours adéquat en effet ». J'ai dit « de toute façon vous verrez bien ». Maintenant j'attends parce qu'on est censé le rencontrer lui pour lui expliquer pourquoi il ne va pas venir, ça n'a encore pas fait. Et après courrier s'en suivra aux parents, parce qu'on doit leur donner un temps où s'ils s'améliorent, bein on les emmène. Après, sans être pessimiste, je ne suis pas sûre que ce soit un élève qui sur le long terme est capable de se dire « là j'ai mon objectif, ça me ferait quand même chier de ne pas aller à ce voyage. Je vais me tenir droit dans mes bottes ». Je pense qu'il est presque incapable, qu'il y a des moments où il ne peut pas. Franchement il y a des moments où je me dis qu'il ne fait pas exprès. (**EP - C'est le seul à ne pas partir en voyage d'étude ?**) Non, il y en a un autre, mais pour des questions liés à la drogue. Donc là la discussion... mais l'autre, par exemple, on avait beaucoup plus le problème de se dire que l'autre, si on lui disait « tu dois te tenir correctement », il n'aurait pas bougé, jusqu'au voyage. Donc lui on l'a exclu définitivement sans discussion. Alors que Nathan, c'était un peu horrible, mais on s'est dit de toute façon on peut lui fixer un challenge, il ne le tiendra pas. C'est ça aussi, c'est que si on lui dit « allez Nathan », on lui donne un objectif par semaine, il n'y arrive pas.

Je ne sais pas si tu avais d'autres choses à rajouter ? EP – Non je pense qu'on a fait le tour. De toutes façons tu vas commencer (rires). Si jamais on te recontactera, mais... (Mais si jamais je peux quand même vous faire un feedback de quand on lui aura annoncé). Ah oui volontiers, ça serait assez intéressant que tu nous envoies un mail, parce que ça nous ferait une séquence. Ça ferait partie de ces séquences, donc avec cette idée justement, quand tu l'as dit ? Qu'est-ce que ça a provoqué. EP – bien décrire les interactions.

Moi j'imagine quand même assez qu'il va dire... bein il va lever les épaules et il va dire « ouais, bah je sais ». Peut-être qu'il ne va pas du tout faire ça, mais moi j'imagine assez comme ça clairement. Mais il faut qu'on s'en occupe d'ailleurs de lui dire. Mais il est, ouais il est un peu... c'est bizarre, parce que quand il dit « ouais, mais je vais pas y arriver », t'as envie de lui dire « mais oui, bien sûr que tu vas y arriver » etc. Donc il a des moments où d'un monstre envie d'être soutenant, pis des moments t'as juste envie de lui dire... (**mais bon vous avait essayé le sur le côté soutenant pis après finalement c'était ça ne marchait pas forcément**). Et puis maintenant, autant au début c'était marqué filles et garçons chez qui ça allait et chez qui ça n'allait pas. Aujourd'hui, non. Je n'ai plus de collègues qui me disent « ah non, chez moi ça va ». (**Donc ça c'est même dégradé sa situation**). Ouais, par moment ouais. Moi je trouve qu'il y a... alors maintenant je sais qu'a priori il fait des efforts, il se dit, il y a des moments où il est comme ça sur sa chaise tu lui dis « Nathan tu fais quoi ? », « j'essaie de me concentrer ». Donc je pense qu'il essaye, je pense que c'est des trucs qu'il voit avec sa coach sûrement. Mais franchement il y a des fois où je me dis « il ne le fait pas exprès », je me dis « c'est plus fort que lui ». Il s'emmerde, donc comme il s'emmerde il va pas faire un dessin à la limite, parce qu'il s'ennuie. Il se dit « bon bah je vais

rigoler » quoi. Franchement des fois je me dis je ne lui en veux même pas. Je ne lui en veux pas d'ailleurs d'être comme ça. Je me dis juste on avance pas beaucoup quoi (**AB - donc comment faire pour avancer**). Et dernière chose, il a été deux années de suite en échec. Il ratait son année, le conseil de classe contre ma volonté lui a accordé les demi-points qui lui manquaient. Et donc autant la première année il avait vraiment très peur, parce qu'il savait et il s'était dit je vais redoubler la neuvième, et on lui a accordé. Autant la deuxième année il est du coup, il est à la fois en souci en disant « purée je vais redoubler », et en même temps il a dit « ouais vous me l'avez donné une fois, vous me les donnerai une deuxième fois ». Donc il a quand même, je trouve il quand même compris dans quelle machine il était. Là à l'Espace Ressources il a compris, d'ailleurs il le dit suffisamment aux autres, mais moi j'ai pas de devoirs. Donc vous vous faites avoir, parce que moi je suis là-bas donc je n'ai pas de devoirs. Donc il est quand même intelligent et il a très bien compris comment ça pouvait tourner pour lui et comment ça pouvait être le plus confortable possible pour lui. (**Il joue un peu avec cette limite qui peut aller dans son sens**). Complètement, je pense qu'il a mis un peu de temps à comprendre comment ça pouvait être à son avantage, mais maintenant il a compris comment ça pouvait être à son avantage. Donc il en profite. A la limite je lui en veux pas, il a raison.

Pis quand tu l'ignorais, ça marchait... il faisait quoi ? Enfin, ça t'est arrivé de l'ignorer?

Maintenant je te dis, il fait rien je, je ne lui dis plus rien. (**Et là du coup il se passe quoi ? Il fait rien ?**). Il ne fait ou il est calme il est calme jusqu'à ce qu'il s'ennuie. Et quand il s'ennuie et ben du coup il perturbe (toc à la porte)

Donc on va arrêter là je crois (rires).

Annexe 7

Transcription des 3^e entretiens (Evaluation des effets)

3e entretien Maëlle Concerne Olivier, 8 ans

Alors, du coup, pour ce dernier entretien, on va revenir un peu bein... sur ce dont on avait discuté la dernière fois. Voir comment est-ce que tu as mis des choses en place, quels effets est-ce que ça a eu etc.... Poser de nouveau plusieurs questions ça sera assez structuré, euh... voilà par rapport à cette intervention. Du coup, déjà il y a eu combien de temps qui s'est écoulé entre le moment où one s'est rencontrés et puis le temps où tu as mis ça en application.

Quand on s'est rencontré il y a avait trois semaines avant les vacances de février... Deux semaines. **(Deux semaines)** c'était deux semaines parce qu'il y avait vendredi du coup il y a deux semaines où j'ai mis ça en application. J'ai fait le lundi l'annonce. Après les vacances de février, il y a une semaine où j'ai vraiment dû encore mettre en application parce que la semaine après les vacances c'était encore un peu compliqué. Et depuis j'ai plus rien fait.

D'accord. Alors euh... tu as parlé de l'annonce. Du coup explique nous un peu le lundi qu'est-ce que tu as dit, comment est-ce que tu l'as dit, a quel moment ?

Alors je l'ai dit tout de suite à l'arrivée des élèves. Euh... J'ai dit que je m'excusais vraiment... enfin en fait, c'était vraiment très sincère hein. Parce que je me suis aussi remise en question... de me dire que j'avais peut-être aussi demandé trop et d'avoir été trop sur son dos. Ce qui faisait que j'étais un peu quand même dans l'émotionnel, enfin j'étais un peu émue de lui dire bein... que j'étais vraiment désolée et pis que je lui avais demandé trop et pis que c'était de ma faute et pis que dès aujourd'hui il avait plus besoin de respecter les règles comme les autres parce qu'il était encore un peu petit et qu'il avait besoin de plus de temps. Euh... après au départ il ne savait pas trop si je rigolais ou pas, les élèves ne savaient pas trop comment réagir. Pis je disais que vraiment non, je ne rigolais pas et que ça allait être comme ça pour Olivier et voilà ça a pris quand même un petit peu de temps. Pis j'ai tout de suite commencé avec les « petit bout de chou », « mon petit chou », « mon petit chat », et ça il n'a vraiment pas accepté. **(D'accord)** Il disait toujours « je ne suis pas ton petit bout de chou »... enfin il était vraiment pas content. Et voilà et après tout de suite on a fait l'accueil, pis la première chose qu'il a faite c'est de parler sans lever la main. Pis du coup euh... tout le monde enfin, en fait les autres ils réagissent et ils disent « oh mais lève la main ! ». Pis là j'ai vraiment dit « mais non ! il n'a pas besoin de lever la main. T'as pas besoin de lever la main, continues. Tu sais t'es encore petit... » et puis voilà. Et depuis il a toujours levé la main.

D'accord. Ok. Donc ça c'est quelque chose en tous cas pour la prise de parole euh... comme ça ce sont des choses qui arrivent. Et puis tu disais que tu disais que lui il a réagit au bout de chou en fin au petit noms. Est ce qu'il a réagit autrement sur le moment ?

Sur le moment il a dit mais je ne suis pas trop petit. Il était un peu bougon comme ça. Il ne parlait pas vraiment parce que je crois qu'il ne réalisait pas trop encore. Mais il m'a dit « mais je ne suis pas un bébé », « euh non je ne suis pas trop petit ». Et pis après je lui ai juste dit « en fait il n'y a pas de discussion. Je me suis rendue compte de ça, ça va être comme ça. Oui, tu es trop petit, et puis on verra ce que tu peux réussir ou pas à respecter ».

Tu disais aussi que les autres euh... avaient réagi (ouais) c'était quoi la réaction ?

Bon au départ c'était un peu des ricanements parce qu'ils pensaient que je faisais une blague. Il n'y a pas trop de blagues dans ma classe je crois (rires des trois intervenants). Ouais après, sur le moment je pense qu'ils n'ont pas trop compris pourquoi, mais ils n'ont pas non plus parlé ou ils n'ont pas réagi. La seule chose qui s'est passée c'est qu'ils ont donné des conseils à Olivier. Par exemple, il y a une petite, je ne sais plus ce que c'était, elle lui a dit « mais peut-être que au lieu de parler mets tes mains comme ça. Et puis au lieu de parler, quand tu vas vouloir parler, tu vas savoir que tu dois lever la main ». Enfin ils essaient de donner des conseils. Moi je leur ai juste dit « mais en fait il n'a pas besoin de conseils, il est encore trop petit ». Du coup, j'ai un peu vite cassé ça. Ouais ou alors ils lui ont donné des conseils pour arriver en retard, parce que j'avais pris cet exemple aussi. J'ai dit « tu vois c'est encore trop... enfin ouais t'es encore trop petit tu ne peux pas arriver à l'heure donc voilà ». Puis ils ont essayé de dire « mais si tu veux on t'attend en cortège en bas comme ça t'arrives à l'heure ». Mais j'ai dit que non, ce n'était pas possible.

Donc ils avaient plutôt envie d'aller vers lui, de l'aider ?

Absolument.

C'est chou de leur part, c'est étonnant !

Ouais, il y a une bonne ambiance dans chaque classe.

C'est très solidaire. Du coup quels changements est-ce que tu as observé depuis notre dernier entretien ? Donc il ne prend plus la parole, ça tu nous disais par exemple. Qu'est-ce que tu as observé d'autre ?

Du coup on arrivait à maintenant, tout de suite. Enfin on arrivait à ce qui va aujourd'hui. Ou bien on fait les étapes ? Non on ne fait pas les étapes ?

Euh bein comme euh... oui raconte-nous alors peut-être les étapes c'est normal, comme ça...

Ok ! (rires) je ne sais pas !

La première semaine c'était vraiment dur. Je vous avais dit, il dansait beaucoup et puis je l'avais fait danser devant la classe. Puis j'avais l'impression que ça l'amusait plus qu'autre chose. Et puis c'était assez frustrant pour moi. Puis comme je t'ai [AP]dit au téléphone, des fois en fait je trouvais ça tellement ridicule que je rigolais un peu, je ricanais... ouais des fois c'était... après il y a toujours des jours où c'était plus facile que d'autres. Mais la toute première chose que j'ai faite c'est qu'il avait parlé avec sa copine à côté, puis je lui avais demandé de venir réexpliquer. Pis il était devant, pis il ne parlait pas. Puis j'ai dit « maintenant tu vas nous expliquer », puis c'est là qu'il a eu les larmes qui sont monté. Mais il a tellement vite ravalé ses larmes, enfin il a vraiment fait comme ça... c'était bon... et après il a parlé et il a dit c qu'il disait. Mais c'était dur pour lui. Après du coup... il était toujours en train de me regarder et de ricaner comme avant. Enfin il me cherchait, toujours. Le mardi

c'était la même chose. Et le mercredi j'ai été confrontée à une situation à la gym, où il ne respecte jamais les consignes à la gym. Et puis je faisais du uni-hockey, puis il devait être avec une balle sur une ligne. Puis je disais « vous suivez la ligne verte, suivez la ligne blanche » ou comme ça. Olivier évidemment n'était sur aucune ligne. Et puis du coup il fonçait contre les copains qui étaient sur les lignes. Et ça ça été dur pour moi et je crois que c'est aussi ça qui a fait le déclic, c'est que après je suis allée vers lui je lui ai dit « mais en fait t'es trop petit, tu n'as pas besoin de respecter les lignes ». Pis il rigolait, pis il embêtait. Et puis euh... j'ai dit « en fait t'es trop petit donc tu peux t'arrêter. Tu ne suis pas les consignes, tu fais ce que tu as envie, si tu veux shooter, si tu veux faire ce que tu veux » Et il a pas du tout accepté et il a eu les larmes aux yeux et puis il a vraiment boudé. Après cinq minutes il n'a rien fait mais il avait les bras croisées et pis vraiment fâché. Et à la prochaine consigne quand j'ai dit « vous suivez la ligne blanche », il s'est mis sur la ligne blanche (**ok. D'accord.**) Et avant ne fait j'aurai lâché et puis je me serai dit : bon bein il respecte les consignes donc c'est ok. Et je l'aurai laissé faire, et en fait c'est la première fois que je ne l'ai pas laissé faire. (**Ok**) Je suis allée vers lui et je lui ai dit « non, tu es trop petit pour respecter les consignes. Tu ne respectes pas des consignes ». Puis il a vraiment continué sur la ligne blanche puis j'ai vraiment pris sa canne et je lui ai dit « non, maintenant ça ne va pas. ». Et en fait c'est la première fois que je le lui tenais vraiment tête. Parce que pour lui c'était un peu facile en fait. Il me menait un peu à bout, pis tout d'un coup quand il voyait qu'il dépassait un peu les limites, il faisait les consignes pis ça passait un peu inaperçu. Donc ça... après le mercredi matin il a boudé, puis il était pas content, et pis il faisait la tête... mais c'était plus le côté où il ricanait pis il me narguait. Donc ça c'était plutôt le mercredi, là où il a beaucoup boudé. Le jeudi ça allait bien. J'avais ma décharge l'après midi donc je l'ai eu que le matin. Par contre on a la gym aussi le jeudi matin aussi pis il a respecté les consignes et pi s ça a bien été. Et après je pense il était un peu retourné, bousculé. Il était malade vendredi, lundi et mardi. Je ne sais pas, c'est peut-être psychosomatique... voilà. Et pis le mercredi, quand il est arrivée je vous avais fait un mémo je suis sage à la maison mais pas à l'école ou je ne sais plus ce qui était précisé, mais c'était ce côté sage à la maison oui mais pas à l'école... et vous aviez dit de passer un peu aux aveux. Et pis quand il est arrivé le mardi, il m'a dit qu'il avait eu le temps de réfléchir et pis qu'en fait il en avait marre et que ce n'était pas un bébé et qu'il voulait que j'arrête de l'appeler « bout de chou », « oh mon petit chat », etc.

C'est lui qui a dit « j'ai eu le temps de réfléchir » ?

Oui. Il a une grand-maman enseignante, je ne sais pas si ça aide. Mais il a vraiment dit que, ouais, il avait eu le temps de réfléchir et pis... il a dit « j'ai bien réfléchi, euh... je ne suis pas un bébé et maintenant je ne veux plus être un bébé ». Et du coup c'est là que j'avais dit « mais euh... est-ce que t'es un bébé ? ». Il avait dit « à la maison non mais à l'école oui »... un truc comme ça. Et puis je lui avais dit que oui je me rendais compte que c'était encore un bébé, pis que s'il était prêt... enfin s'il voulait que je ne le traite plus comme un bébé, il fallait qu'il se comporte comme un grand garçon. Et puis du coup en fait j'ai réagi toute la journée sur euh... « Mais tu vois, là pour moi t'es pas un grand garçon. Ça pour moi c'est une attitude de bébé. » Donc sans vraiment le remettre toujours devant la classe, mais juste entre lui et moi. Et en le remettant je pense une fois devant la classe, mais voilà. Il boudait... enfin il boudait... il était vraiment pas très content. **Quand tu lui faisais la remarque, il boudait à chaque fois.** Ouais. Mais en fait j'ai l'impression quand même qu'il a pris conscience. Je lui disais « mais là, c'est une attitude de grand garçon ? ». Pis il ne répondait pas donc ça voulait

dire que non, pis « bein non, là c'est une attitude de petit bébé ». Puis il ne répondait pas donc ça voulait dire que non, pis bah non c'est... « là c'est une attitude petit bébé ». Et puis voilà puis après la même chose quand il arrive en retard après la récréation, « puis là c'est un grand garçon », puis été ça toute la journée... « Et là t'es un grand garçon ? » du coup voilà. Ça c'était le mardi. Le mercredi matin on a eu la gym on a fait du unihockey il a respecté, il a été sur les bonnes lignes tout de suite. Bon ça aidait parce qu'il adore le unihockey.

OK. Bon même la semaine d'avant il aimait ça, mais il transgressait quand même donc euh...

Oui. Absolument. Non, c'est vrai, c'est vrai (**rires**). Il s'est rendu compte que je l'avais vraiment puni puis je lui ai pris sa canne pour une fois, malgré respectait les consignes là. Jeudi c'est moi qui étais malade, et le vendredi, c'est ce que je vous avais dit, ça s'est vraiment mal passé à la patinoire. Plus dans le sens où... le matin ça allait et puis il râle toujours pour marcher et puis le train de les pattes et puis voilà et puis on allait quand même jusqu'au bord du lac, puis la remontée c'était quand même long après une après-midi de patinoire. Du coup le matin je l'avais prévenu et je lui avais demandé s'il était prêt à être un grand garçon ou s'il voulait être un bébé comme d'habitude et puis je lui ai dit « tu sais le retour de la patinoire ça va être long, ça va être fatiguant. Si tu ne veux pas marcher le retour de la patinoire, ben tu viens pas avec nous et tu peux rester à l'école » il m'a dit qu'il voulait venir, mais du coup on a fait un pacte qu'il avait pas le droit de se plaindre. J'ai dit « bah alors maintenant tu viens. Par contre si une fois tu te plains sur le chemin du retour et bien tu reviendras pas avec nous la prochaine fois ». Il ne s'est pas du tout plaint sur les deux chemins donc c'était magique, mais à la patinoire le deal c'était qu'il doivent mettre eux les patins, enfiler les patins et après moi je les lace, parce que j'ai quand même 21 paires de patins à lacer puis voilà. Et il n'arrive pas à mettre ses patins, j'ai demandé qu'un copain l'aide, il n'arrivait pas. Puis après du coup je lui dis « bah en fait tu vois tu voulais être un grand garçon mais un mais t'es encore un petit bébé et je vais te mettre des patins parce que t'arrive pas c'est trop dur pour toi je vais te mettre des patins ». Du coup ben il a lancé le patin parce que c'était un petit bébé et puis il a pas accepté donc il a boudé. Donc il a passé 20 minutes au bord de la patinoire sans patiner. Quand tout d'un coup il est revenu il m'a dit « c'est bon je suis un grand garçon tu peux me mettre mes patins », du coup je lui ai un peu dit bon OK, même si ça voulait dire que c'était un bébé vu qu'il arrivait pas mais voilà. Du coup je lui ai mis ses patins et ça a été le même sketch pour sortir de la patinoire. J'ai laissé je les ai laissés jusqu'au max, comme ça je leur ai dit « maintenant vous vous dépêchez parce qu'on doit partir dans cinq minutes » et Olivier n'arrivait pas à enlever ses patins donc je lui ai dit « est-ce que tu as besoin d'aide ? », il m'a dit « non, je suis un grand garçon », du coup je l'ai laissé. Sauf qu'il arrivait pas, donc tout le monde avait rendu ses patins, on était tous en cortège, il était encore en train d'être assis sur son banc à boudier avec ses patins, donc je suis allé et, j'avais pas trop de patience je dois avouer j'étais malade, je lui ai enlevé ses patins et je lui ai dit « maintenant tu mets tes chaussures directement et on t'attend tous en cortège donc on y va ». Et ses patins il ne les a pas rendu, il devait les rendre à l'accueil où il y avait... voilà, et je les vois par terre... il est venu au cortège. Mais il est venu au cortège en chaussettes, les patins pas rangés et puis des gants sur la table et son goûter sur la table. Du coup j'ai dit « Olivier tu vas rendre des patins, tu vas mettre tes chaussures, je compte jusqu'à 20 et ça doit être fait » et en fait quand j'ai compté jusqu'à 20 et puis entre deux il fallait mettre les gants à l'autre, moucher l'autre. Puis quand je suis

revenue, il était en train de manger des bonbons assis à la table avec trois autres garçons... toujours en chaussettes. Et en fait, là vraiment je n'ai plus eu de patience et je l'ai pris par le bras et j'ai dit « maintenant tu mets tes chaussures, tes patins tu vas les ranger » mais j'ai du le garder en fait. Et du coup c'était un peu une note négative parce que moi j'ai perdu patience il avait vraiment réussi à m'amener au bout et puis il avait son petit sourire donc je savais qu'il était content. **(Et toi tu t'en voulais d'avoir un peu craqué quoi)**. Ouais exact. **(Ben c'est humain tu vois y'a des hauts et des bas)**. Ouais et ça dépendait que tout... On était deux classes ça veut dire que les deux classes sont arrivées en retard à l'école et pis c'était ouais. Donc voilà et après y'a les vacances de février et la première semaine j'ai continué parce qu'il me cherchait encore et pis souriait et pis... toujours en train de me regarder puis de me narguer, tout le temps. Et puis après il y a eu un décès. Justement vous avez sûrement vu dans le journal, un couple de Nyon qui est mort dans un accident de voiture sur le pont de la Versoix. Pis en fait c'est... il est arrivé le lundi et euh... nous on avait peur que ce soit un élève de l'école parce qu'on savait qu'il était en quatrième et pis il a une petite sœur d'une année. Et puis on avait peur que ce soit dans l'école. parce qu'on savait pas trop. Puis Olivier est arrivé puis il m'a dit « maîtresse faut que je te parle je suis triste ». Du coup j'ai compris, donc on a tous discuté puis c'est les parents de son meilleur ami du quartier et puis voilà... donc ça l'a quand même un peu calmé il était un peu shooté le lundi. Depuis franchement ça va super bien avec Olivier. **(D'accord)**. J'ai vu la maman jeudi, on est vendredi, je l'ai vu hier elle m'a dit qu'à l'école aussi, euh qu'à la maison aussi il est calme il a l'air serein qu'il a plus ses blocages comme avant

Qu'est-ce que tu entends par ses blocages ?

Ben par exemple s'il voulait faire ses devoirs solfège, ben il voulait faire ses devoirs de solfège. Puis elle disait « mais non, maintenant tu vas te doucher », ben « non, je vais finir mes devoirs de solfège », puis il bloquait, et puis il n'arrivait pas à passer autre chose et maintenant il va se doucher, enfin tranquillement.

Il accepte plus en fait qu'on lui donne des ordres.

Ouais, après c'est ce que je disais à la maman je touche du bois parce que ça fait une semaine que ça dure donc j'espère que ça continue, mais à l'école la même chose maintenant il est plus du tout en train de regarder, il a plus ce sourire « je t'ai eu maîtresse » et si par exemple on se croise le regard parce qu'il fait une bêtise et puis qu'il me regarde, ben il se sent mal à l'aise, sur le visage. Alors qu'avant il n'était jamais mal à l'aise. Donc ça c'est vraiment top. Il lève la main pour parler, après ça reste Olivier puis ça reste quand même une petite crouille et puis si j'ai le dos tourné il va jouer au lieu de travailler et puis voilà. Mais c'est plus du tout cette relation de... enfin il n'est plus en compétition avec moi et puis il ne me cherche plus.

Vous êtes plus dans une symétrie. En fait vous êtes plus dans une lutte symétrique, y'a quelque chose qui a été intégré, que c'est toi la maîtresse, c'est toi l'adulte et puis c'est lui l'enfant. Et puis du coup au niveau des retards ?

Il y a beaucoup moins le matin, il est plus en retard. Et après la récréation ça arrive de temps en temps, mais sans... enfin, avant c'était vraiment tous les jours. Et puis là maintenant je dis

plus rien parce qu'au final s'il est en retard une fois par semaine ça m'est égal et puis peut-être qu'après on va recommencer (inaud.) donc voilà.

Mais en tout cas ce qui est sûr, juste pour rebondir là-dessus, c'est qu'il ne faut pas... effectivement, le « t'es en retard » tu retomberais dans les anciennes tentatives de solution. Donc je pense qu'effectivement il faut garder la même ligne que tu as fait ce dernier mois et des poussières, parce que le risque c'est de reprendre les anciennes tentatives de recherche de solutions, c'est de retourner aux mêmes interactions qu'avant je pense que t'as bien compris mais ouais.

Mais on n'y est vite dedans quand même des fois t'as envie de lui dire t'es en retard... « Non, ne dis pas ». Voilà.

Surtout c'est dur de s'adapter j'imagine à lui. Et finalement tu dois agir différemment avec lui qu'avec les autres donc savoir... ouais ça ne doit pas être facile de jongler aussi.

Ouais. Et puis j'ai trouvé que c'était quand même épuisant. Parce que heureusement que c'était deux semaines et après les vacances, mais je trouvais que de devoir toujours regarder ce qu'il fait, de devoir toujours rebondir.... Avant j'étais aussi un petit peu dans une attitude où j'essayais de l'ignorer, parce que ça m'énervait trop. Puis là du coup je devais toujours rebondir et puis c'est vrai qu'il n'y avait pas une matinée ou même pas une heure qui s'est passé sans qu'il soit devant la classe, sans qu'il danse, sans qu'il chante. J'ai trouvé quand même assez fatigant.

Ouais. Ouais, effectivement ben c'est tout en investissement quoi là on avait dit c'était vraiment aussi la mise en route, c'est... Il ne faut pas en laisser passer une c'est très très fatigant quoi (Ouais). Et du coup pour toi c'était fatigant, qu'est-ce qui était difficile? Comment est-ce que tu l'as vécu ?

C'était aussi difficile de ne pas m'énerver, pis de ne pas m'agacer. Parce que je trouvais que souvent c'était vite de la perte de temps par rapport à la classe. Bah on s'arrêtait tous, on le regardait 10 minutes, 15 minutes. Puis après on retournait, puis il rechantait, donc on reperdait cinq minutes puis au bout d'un moment les autres étaient aussi un peu agacés de devoir tous s'arrêter et venir voir Olivier. Des fois j'aurais préféré bah l'écouter chanter, puis ignorer et puis qu'on puisse tous continuer à travailler. Ça c'était de la perte de temps, fatigant. Puis après c'était aussi cette histoire qui a eu sur les autres. Je les sentais quand même un peu craintifs, comme s'ils avaient peur que je sois la même chose avec eux. Et puis j'aurais peut-être dû dire tout de suite « vous savez je suis comme ça avec Olivier, parce que Olivier est différent », ou voilà... ça je ne l'ai pas fait et je voyais qu'ils avaient moins envie de venir vers moi. Enfin l'ambiance de classe qui est très... enfin, je suis vraiment on est tous ensemble, on dit tous des choses, on se dit des compliments tous les jours. Bah ces deux semaines j'ai moins pris le temps de tous se rassembler en fin de journée, de tous faire un bilan positif de la journée. C'était peut-être un peu plus négatif.

En fait, il y a eu plusieurs choses du coup dans ce que j'entends qui a impacté sur les autres. A la fois le fait que Olivier soit un petit peu des fois ridiculisé, traité comme un petit. Mais aussi le fait que, du coup, tu avais moins de temps à leur accorder et que de

prendre des moments où tu revalorisais ce qu'ils avaient fait etc. (Exactement) Et puis on va revenir là-dessus je pense après mais je voulais te demander aussi qu'est-ce qui selon toi avait le mieux marché dans toute... ?

Les petits mots « bout de chou », « mon petit chat ». Et je ne pense pas que c'est de l'avoir fait venir devant la classe. Parce qu'il y prenait trop un grand plaisir. Ça le... il n'était pas tout le temps gêné. La première fois, oui, puis après c'était un peu plus un jeu. Mais ce qui a vraiment fait c'est de juste lui dire « mais en fait tu vois t'es encore un peu trop petit, là. T'arrives pas, t'es un bébé ». Pis lui qui veut être grand, pis qui veut faire tout comme les grands, bah ça c'était dur pour lui. Je pense que c'est vraiment ça qui a bien marché.

Donc les petits noms et puis vraiment d'identifier les comportements qu'il avait, qui étaient des comportements d'enfants quoi. Enfin de tout petit enfant, évidemment parce que ça reste un enfant (rires) (de bébé). Oui de bébé.

Et du coup ça, ça aussi impacté les autres. Parce que dans ma classe je dis rarement si on fait quelque chose de faux, ou s'il y a quelque chose de négatif, je dis que le positif même à la fin d'une journée. Et le fait de dire du négatif bah ça aussi dû impacté sur les autres.

Donc quand tu parles. Je vais revenir là-dessus après je vais continuer sur euh, sinon après je me perds. Et qu'est-ce qui est le moins bien marché ?

La danse devant la classe !

Bah raconte-nous un peu c'était épisode de la danse devant la classe, comment ça s'est passé ?

Ben il dansait, il faisait un peu toujours son truc du sac à dos là. J'ai dit à Olivier « tu dances trop bien ! Est-ce que tu peux venir nous montrer devant toute la classe ? Parce que vraiment tu connais toutes les danses de Fortnite c'est incroyable ! Est-ce que tu peux venir ? ». Puis du coup il est venu devant la classe et puis il n'osait pas trop, il faisait un peu timidement. Et après j'ai dit « non mais danse, mais vraiment ! Je te laisse, j'ai mis le minuteur, je te laisse 10 minutes. Tu peux danser comme t'as envie, faire ce que t'as envie ». Alors il a fait une danse, deux danses, après il ne savait plus trop quoi faire les copains ils ont encouragé, « ah fais celle-là, fais celle-là ! » pis voilà. Après il a dansé, dansé, dansé après le minuteur il a sonné puis j'ai dit « bon bah on retourne au travail » du coup voilà. Après c'était compliqué parce que du coup c'est les autres garçons qui m'ont dit « oh je peux aussi danser ? Oh je peux montrer comment je danse ? » et puis sur le moment j'ai dit « non, vous savez c'est Olivier qui a un comportement un peu comme ça, un peu bébé et puis c'est lui qui a besoin de danser devant toute la classe vous pouvez danser en dehors de l'école » ou comme ça mais... Eux ils étaient aussi un peu frustrés de ne pas avoir pu danser. Mais ce n'était pas du tout, il ne s'est pas du tout ridiculisé. Au départ il rigolait un peu les copains, mais après ils l'ont applaudi, ils l'ont l'encouragé et puis voilà. Après c'est l'ambiance de classe qui est souvent comme ça, on s'encourage et puis voilà mais... ça n'a pas eu tant d'impact que ça. Pis du coup pour moi c'était vraiment plus 10 minutes de perdues.

Bon après il faut se dire que de toute façon il prenait déjà de l'attention avant. Donc c'était aussi un peu une forme de temps perdu, qui était peut-être un peu plus diffuse, à gauche à droite, (on s'en rendait moins compte). Mais c'est vrai que peut-être ce qu'on avait pas discuté autour de la danse, l'idée c'était de le faire venir du coup tu lui donne l'ordre de venir mais aussi de lui dire « bah écoute, ça je pense que tu peux faire un peu mieux. Du coup tu vas t'entraîner, puis demain tu vas revenir ». Pour qu'en fait lui dire, en fait, que ce n'est pas extraordinaire ce qu'il fait. Parce que là c'était très valorisant comme tu l'as fait... je pense que c'est comme ça que tu es avec tes élèves de manière générale et puis c'est ce qui fait que t'es aussi, que tu as aussi une si bonne ambiance de classe quoi. C'est ton côté très bienveillant, pis valorisant, et puis doux. Et puis là, le but c'était quand même de garder un petit côté « ben écoute, si tu veux danser, vas-y danse, mais franchement c'est pas mal, mais tu pourrais faire mieux. » (Ah ouais je le voyais pas ça comme ça) « Puis demain tu devrais revenir » (« mais entraîne toi parce que c'était parce que c'était pas non plus... ») « parce que ce n'était pas top » (ah ok). « Demande à ta mère si elle te payera pas des cours de danse » pour moi tu vois il y a un petit côté... (AB) Du coup tu le remets un petit peu dans la position du bébé quoi. En fait ça le remet dans une position où il a encore des choses à apprendre et puis en fait t'arrives tellement pas à te retenir, d'être sur ta chaise puis en fait arrive tellement pas à te retenir d'être sur ta chaise et en fait c'est les petits qui n'arrivent pas se retenir. Puis bah voilà effectivement t'es un petit tu n'arrives pas à te retenir, donc viens danser. Pas parce que tu danses bien, mais parce que t'es trop petit pour réussir à contrôler ton comportement.

Alors que là c'était vraiment valorisé.

(EP) Ce qui pourrait expliquer le fait que ça pas vraiment eu l'effet escompté. Et puis est-ce qu'il y a d'autres choses que tu trouves qui n'ont pas trop marché ?

Non directement sur Olivier non.

D'accord. Donc les... Interventions que tu faisais le plus c'était les petits noms, dire qu'il avait un comportement de bébé, si je récapitule, lui dire de venir devant toute la classe, soit pour danser, soit aussi quand il parlait. Est-ce qu'il y avait d'autres choses de (chanter) d'accord.

Ah ça il n'aime pas chanter donc euh... mais il fredonne tout le temps. Du coup il est venu devant la classe puis il a eu l'air et larmes aux yeux et puis après il a dit « ah mais j'aime pas chanter ». Puis j'ai dit « ben chante », pis après il a un peu fredonné. Puis j'ai dit ouais ben voilà, après il est retourné à sa place. J'ai pas non plus fait un « ah, tu devrais t'entraîner, tu pourrais chanter mieux devant demain ».

Bon là ils étaient déjà c'est pas quelque chose qui la valorise en faite (non en effet il était déjà mal à l'aise) donc il n'y a pas forcément le besoin de rajouter au comme ça mais du coup est-ce qu'il a continué à fredonner après ?

Non.

Ça a été aussi assez radical (rires)

On ne se rend pas trop compte quand on est dedans.

Ouais bah bien sûr il y a tellement de choses en plus imbriquées, c'est dur de voir tout quoi. Ok. Si c'était à refaire qu'est-ce que tu ferais différemment

Je prendrai toute la classe à part quand Olivier n'est pas là. Et je leur dirai que j'ai fait une expérience sur Olivier, et puis qu'il ne faut pas qu'ils aient peur que je fasse la même chose sur eux, et puis que c'est parce que Olivier a un comportement qui dérange, qui est fatiguant qu'on fait ça. Justement pour qu'il n'y ait pas cet impact sur l'ensemble de la classe et pour pas qu'ils aient peur que je fasse même chose avec eux.

Bien expliquer que c'est bien le comportement et puis que tu pointé du doigt. Parce que du coup explique nous comment la classe... qu'est-ce que t'as pu observer ? Qu'est-ce que ça a eu comme effet sur la classe ?

Mais j'ai été contente parce qu'il n'a pas été du tout exclu par les autres. Moi, ça j'avais peur, mais pas du tout. Ils étaient plus à l'aider, ou à tout d'un coup envie de lui dire « arrête de danser » ou juste avant que je le voies. Et puis ça j'étais contente parce que c'est ce que je veux dans ma classe. Par contre oui, c'est ce que je disais la peur de venir de me demander, ou quand j'ai dit à Elisa « mais pourquoi t'es pas venue me demander ? » puis elle dit « j'avais peur que tu dises devant toute la classe ». Ou ouais, l'ambiance en général où normalement ils viennent beaucoup se confier vers moi, ils font beaucoup des câlins et puis là pendant ces deux semaines il y avait beaucoup... enfin il y avait vachement moins. Il y avait des élèves beaucoup plus distants, mais qu'avec moi. Et ça je suis vraiment contente, parce qu'entre eux ils ont gardé cette bonne ambiance et puis cette collaboration. Et donc après c'est qu'avec moi ça va, mais y'a aussi c'est ce côté où deux mamans sont venues me dire que leurs enfants étaient stressés. La petite qui a pleuré avant l'évaluation, c'est des choses que vraiment mes objectifs professionnels, ou jamais mes élèves en pleureront avant une évaluation. Parce qu'ils ont été quand même un peu ébranlés et puis peur que ça leur arrive à eux. Et ça je ferai vraiment différemment et je prendrai plus le temps de continuer à faire des compliments à tout le monde, et puis après c'est vrai que ces tours de compliments je l'ai fait tous les jours, mais je les faisais plus trop parce que je ne savais pas si je devais continuer à faire des compliments à Olivier, ou si je devais juste continuer à le rabaisser. Et puis quand j'arrive à son tour ben du coup je ne savais pas du tout le premier jour. Du coup j'ai arrêté et puis après c'est aussi tout un tout. Parce que c'était la fin du semestre, et puis c'était les notes, et puis c'était une période où y'a plus d'évaluation d'habitude avant les vacances. Il n'y avait pas que ça. Quand on a des robots, enfin si on avait des robots et qu'on pouvait les mettre on/off, ça serait plus facile mais...

Parce que ses élèves sur qui t'as vraiment vu qu'il y avait en effet, bein il y a les deux mamans qui sont qui concernait deux élèves de ta classe (deux garçons). Deux garçons. Qu'est-ce qu'elles t'ont dit ?

Elles m'ont demandé s'il y avait quelque chose qui avait changé dans la classe, parce qu'elles ne comprenaient pas pourquoi ils pleuraient avant de venir à l'école, puisqu'ils avaient peur. **(elles sont venues ensemble les mamans ?)** Non, elles sont venues séparément. Alors je ne

sais pas si elles ont discuté entre elles, elles m'ont dit à peu près la même chose. Qu'elles ne comprenaient pas pourquoi L. et D. avaient peur de venir à l'école, qu'ils n'avaient plus trop envie. Et puis que parce qu'il n'avait... ça n'avait jamais été un problème et qu'ils avaient toujours eu du plaisir et puis L. c'était plus par rapport à ça. Et D. c'était plus les évaluations. Elle disait qu'elle le sentait vraiment très stressé et qu'il avait peur qu'on arrive un jour et pis qu'il y ait une évaluation, alors que je dis toujours à l'avance quand y a des évaluations, mais il avait peur qu'il y a un peu des choses inattendues qui arrive en classe et puis voilà.

Qu'est-ce que tu leur as répondu à ces mamans ?

Quand j'ai dit que je faisais une expérience avec les étudiants en psychologie de l'université, puis que c'était une expérience sur Olivier et puis que ça a peut-être un peu ébranlé dans toute la classe et puis que ben j'expliquer en quelques lignes sans vraiment parler de tout ça. Et puis que ça allait mieux et que on allait retrouver une ambiance de classe, mais que au final y avait pas grand chose qui avait changé pour eux. Et puis que il fallait aussi leur expliquer que c'était par rapport à Olivier, mais que je n'avais pas changé et puis que je les valorisais quand même et puis que je ne les rabaisais pas et que, j'ai dit que les évaluations elles allaient toujours être annoncées donc je ne voyais pas pourquoi ils stressaient.

(AB) Nous on avait discuté au téléphone et puis c'était aussi les deux élèves qui pouvait être un peu des terribles puis du coup ils avaient peut-être justement peur que ça leur arrive à eux.

Parce qu'ils ne sont tellement pas irrécusable que...

(EP) D'accord, ils faisaient aussi partie du parler, c'est ça? (Oui! Absolument) Donc ça les a remis aussi un peu en question finalement (oui, après notre discussion). Et puis là les mamans, enfin elles ont compris quand tu leur expliquais ça ? Comment t'as senti que ça avait été reçu ?

Oui, oui. Elles ont compris alors la maman de L. a tout à fait compris. Après la maman de D., c'est un bébé, c'est une maman qui est sur mon dos, puis du coup elle m'a dit, enfin elle m'a mis un peu la pression en me disant « ben j'espère qu'il y a des effets avant cette fin de semaine parce que moi j'accepte pas que mon fils soit comme ça ». Enfin voilà après ça lui a fait les pieds parce qu'un matin il est arrivé stressé, puis elle m'a dit qu'il pleurait pour pas venir à l'école. Et puis j'ai fait une régulation émotionnelle enfin j'ai essayé... je ne suis pas une psy. Mais on a fait une régulation émotionnelle et puis on a écrit une lettre ensemble pendant 45 minutes puis « maintenant tu ressens quoi ? ça se passe où dans ton corps et puis on va écrire tout ce que tu as dans ton corps ? dans ta tête ? ». Et puis en fait il a juste écrit une lettre en disant qu'il avait peur que sa maman le gronde s'il avait des mauvaises notes, en gros c'est l'idée qui est ressortie. Mais je peux vous montrer la lettre elle est vraiment trop belle, du coup c'était aussi une autre histoire puis ce que j'ai compris que, aussi en écrivant l'histoire, c'est que en fait sa sœur elle est en VSB et puis elle doit avoir des points pour passer l'année et puis c'est un peu la guerre à la maison pour avoir ces points-là. Donc de nouveau c'est un peu des contextes qui que j'ai appris il n'y a pas longtemps.

Donc finalement son stress n'était pas que lié à toi, ou à la situation de classe, mais beaucoup à la situation qu'il est en train de vivre à la maison (mais pour la maman ça reste que quand même en classe). Mais par contre pour toi c'est rassurant de savoir que cet élève-là, en fait c'est pas de toi vraiment qu'il a peur. Il a peur d'avoir une mauvaise note à montrer à sa maman quoi (oui, exactement.) donc par rapport à ce que t'as mis en place c'est pas vraiment, c'est indirectement peut-être, peut-être que c'est un petit peu lié à ce que t'as fait, mais c'est beaucoup lié à sa situation à lui à la maison.

Peut-être ça l'a un peu déstabilisé, puis le fait qu'il soit toujours valorisé en classe et tout, ben il avait confiance en lui et puis le fait que ça l'a un peu déstabilisé, ben en fait il a eu un peu peur puis je pense qu'indirectement ça eu des... Mais y avait plein de choses quoi.

(AB) Mais toi tu as bien... Tu t'es bien réajusté en le prenant tout seul avec... C'est pas mal ça. (EP) Puis lui accorder un temps comme ça, ce temps pour faire la lettre, ça a dû lui faire du bien quoi. Donc là tu as dû t'ajuster avec cet élève-là. Avec l'autre tu as fait quelque chose en particulier ?

Non j'ai rien fait, avec L. j'ai rien fait. Avec D. on a fait la lettre et puis E. ben... comme tu m'avais conseillé je l'ai prise à part j'ai redit « mais tu sais ce que j'ai fait avec Olivier devant la classe c'était vraiment parce qu'il a des comportements inadéquats mais toi c'est pas du tout le cas, toi tu respectes tout le temps les règles, tu fais toujours bien donc il faut que tu viennes me dire quand tu as une question ».

(AB) puis là du coup ça a... ?

Elle a dit ah d'accord puis du coup... **(EP: c'est tout?)** oui c'est tout ! **(rires)**

(EP) Elle avait juste besoin de mettre des mots et de l'entendre quoi ok.

Puis c'est ce qu'on disait c'est vraiment une élève hypersensible. Alors je l'avais déjà remarqué, parce que je l'ai sentie puis voilà mais... par exemple si je devais faire un second degré, aussi j'étais fâché avec une élève et puis une fois elle est venue dire au revoir en même temps, Clara qui a vraiment fait une grosse bêtise j'ai dit « au revoir » (sèchement) ben elle l'a pris pour elle. Donc la maman elle est venue bien m'a dit bah elle a pleuré à la maison donc est-ce que vous êtes fâchée contre elle ? **(ah ouais OK très très sensible)** oui.

D'accord et à part ces trois élèves là est-ce que t'as eu l'impression que ça avait impacté les autres ?

Non je n'ai... je ne dirais pas. Personnellement je dirais plus un peu l'ambiance de classe et puis ben avec moi parce qu'entre eux ça allait bien mais pas forcément et personnellement

Il n'y a pas d'autres comportements qui sont ressortis quoi. Peut-être juste le fait qu'il est un peu plus distant qu'il venait moins pour des câlins des choses comme ça quoi.

Mais c'est aussi grâce au téléphone que j'ai réalisé ça. Parce c'est vrai que je disais je vois un peu trop le négatif. Enfin tu vois je me je suis dit mais ça m'embête trois élèves, puis sur le

moment je me suis dit un mais ça ne va pas, ça a impacté mes élèves... Puis quand on a parlé, pis j'étais là « ah ouais en fait c'est que trois. C'est deux terribles et une cocotte hypersensible » bah ça m'a fait relativiser.

Puis sur les deux terribles il y en a un finalement on est même pas sûr que ce soit vraiment lié à toi, donc c'est vraiment un terrible, cette petite toute sensible donc effectivement. Supposons que pour une raison qui nous échappe tu aurais envie de revenir à comment c'était avant l'intervention. Qu'est-ce qu'il faudrait que tu fasses pour que ça redevienne comme avant ?

Il faudrait que je sois toujours sur le dos de Olivier, et puis qu'on commence de nouveau à se confronter et à monter de plus en plus **(Et puis du coup ça serait comment par exemple pour que ça monte de plus en plus ?)**. Par exemple dire Olivier travail, Olivier arrête de chanter, Olivier arrête de danser, Olivier ça me fatigue **(rires. (EP) lui donner des ordres)** et...

Est-ce qu'il y aurait d'autres choses que tu faiserais pour que ça redevienne comme avant ?

Non je pense que c'est vraiment tout j'aurais été sur son dos, toujours lui le ramener à l'ordre, ne pas le laisser respirer. Pis peut-être changer aussi ma vision de lui. Je trouve que maintenant je le... je le vois un peu différemment qu'avant avant. Pour moi c'était lui le problème et avec ça je me suis quand même rendu compte que c'est à cause... Mais je me suis remis aussi beaucoup en question mais... Mais c'est à cause de tout mais à chaque fois que je dis « travaille ! », « reviens au travail ! », « assieds-toi ! », c'est peut-être aussi à cause de ça qui l'a amené à être aussi fort et à être aussi en compétition avec moi et...

Tu as compris que c'était en fait beaucoup lié à l'interaction que vous aviez mis en place quoi. Cette boucle de communication entre vous deux.

Maintenant je trouve qu'il est beaucoup plus reconnaissant envers moi **(comment ça ?)**. Avant il ne disait jamais quelque chose de positif comme ça, puis ce matin il avait rendez-vous avec un psy et puis il m'a dit « tu sais maîtresse j'ai dit au psy que j'avais la chance d'avoir une gentille maîtresse comme toi ». Alors qu'avant il aurait jamais dit ça. Ou alors l'autre jour il m'a dit merci pour les ateliers, parce qu'il a dit « j'ai parlé avec mes copains et ils ne font pas des ateliers. Merci maîtresse ». Des choses où... de tous les élèves il y a souvent, mais de lui jamais. Ou l'autre jour je l'ai enregistré c'était chou il m'a appelée Flora. Et puis j'ai dit « pourquoi tu m'appelles Flora, Olivier ? Je m'appelle Maëlle ». « Non mais parce que tu sens bon comme une fleur ». Du coup c'est tout des petites choses où la maman m'a dit qu'il était beaucoup comme ça à la maison, très attentionné très romantique. Mais à l'école pas du tout donc je le vois aussi différemment maintenant.

Tu vois plus sur le côté affectueux en fait et reconnaissant.

Avant je ne voyais que son côté terrible.

C'est chou (rires). Et ben, il a plein de ressources ce garçon.

Et tu sais il est arrivé en retard par exemple ce matin, il est arrivé en retard parce qu'il était chez le psy, pis il est arrivé quand ça a sonné pour la récréation. Pis avant quand ça sonnait pour la récréation, il partait quoi que je lui dise. De toute façon c'est comme s'il ne m'entendait pas. Puis là je lui ai dit « écoute tu as loupé ce matin. Donc moi je te propose que tu écrives quand même le voc, que tu écrives tes verbes et puis tu vas à la récréation après. Et plus vite c'est fait et plus tu auras ta récréation ». Il a rien dit, il est allé chercher son ardoise il a fait son voc, il a fait ses verbes. Et puis tout d'un coup il a dit tellement rien pis je lui ai dit « mais t'es là encore ? » et pis m'a dit « mais j'ai pas fini », puis j'ai dit « mais il faut que tu profites de ta récréation. Tu continueras après ». Puis il est parti calmement puis il m'a dit « merci maîtresse ». Alors qu'avant il serait parti en courant, pour pas m'entendre enfin ouais... Il y a vraiment quelque chose qui a changé (**ouais ben super félicitations**) depuis là, depuis cette semaine ben... ça fait du bien. (rires)

Puis du coup pendant tout ce temps de mise en application, est-ce qu'il y a eu des rechutes ? Des moments où justement tu étais de nouveau dans les mêmes injonctions qu'avant ? Tu nous as dit l'épisode de la patinoire (le vendredi à la patinoire). Principalement ça. Est-ce qu'il y a une autre situation ?

Non vraiment le vendredi de la patinoire

Sur l'échelle de 1 à 10, aujourd'hui le problème se situe à combien ? Imaginons qu'avant le problème était à (15). D'accord (rires). (Non c'est pas vrai, rire, il était à 10). D'accord il était à 10, après c'est toi qui... C'est ton échelle (rires). Donc avant il était à 10 ?

Oui c'était invivable pour moi. Puis maintenant je dirais que, ben, cette semaine il est vraiment à 1, ça va vraiment bien. Mais j'ai toujours des craintes que ça rechute, du coup j'ose pas trop dire que c'est à 1, parce que j'ai l'impression que quand on dit ça, moi je suis un peu superstitieuse (**rires**) et (**je comprends**), j'ai pas envie de dire que ça va bien parce qu'après je me dis que si je dis ça, ça peut rechuter. Mais non, mais là le problème aujourd'hui il a... en fait il n'y a plus de problème avec Olivier. J'ai toujours la crainte qu'il y a un problème mais...

Bah qu'est-ce qui te fait peur dans le fait qu'il y ait un nouveau un problème ?

J'ai peur qu'on reparte dans les anciennes interactions, qu'il me recherche et puis que ça me re-fatigue et puis de devoir recommencer ces deux semaines à sans rien laisser passer et tout. J'aurais pas, peut-être pas l'énergie en cette fin d'année de repartir dans deux semaines qui était vraiment fatigantes pour moi.

Oui c'était très difficile ces deux semaines d'application. Mais du coup si tout d'un coup, il y avait de nouveau un de ses comportements, admettons, voilà qu'il prenne la parole en classe, ou qu'il traîne les pieds pour aller à la patinoire ou quelque chose comme ça, comment est-ce que tu réagirais aujourd'hui ?

Bah je lui dirais « mais Olivier on a appris que maintenant tu étais un grand garçon, que tu savais te comporter. Est-ce que tu es redevenu un bébé? Est-ce qu'on va devoir recommencer comme avant ? » Peut-être je lui dirais... En espérant qu'il me dise non (rires).

Oui peut-être juste lui reparler, « est-ce que t'es redevenu un bébé ? », que je lui dise le mot « bébé » ça marche pas, enfin ça marche bien avec Olivier. Justement veut toujours être en cinquième, il veut toujours être grand du coup c'était vraiment le truc de le traiter de bébé.

C'était la clé de l'intervention. Donc effectivement, tu as quand même, enfin je demandais ça parce que du coup t'as quand même développé d'autres réflexes aujourd'hui, qui fait que tu ne retomberais pas forcément dans les vieux travers. Parce que tu nous l'as dit quand je t'ai posé la question de « qu'est-ce qu'il faudrait pour revenir à la situation d'avant ? », c'était pour que pour voir aussi si t'as... voilà si tu voyais aussi ce changement là. Et puis tu l'as très justement dit qu'il faudrait être tout le temps sur son dos, à lui dire, à lui donner des ordres. Donc vraiment les clés tu les as quoi mais je comprends ton appréhension de... l'appréhension de retourner dans ces deux semaines je pense que ça doit pas être évident. Tu dois avoir un peu l'impression de le persécuter.

Oui et puis quand... Je ne suis pas du tout une enseignante comme ça. Pis comme je suis toujours positive et puis toujours... bon c'était vraiment contre mes valeurs de les dénigrer et puis j'ai beaucoup vu en stage. Et puis je me suis dit « jamais de ma vie je n'ai dénigrerais un élève ». Et puis du coup ça a été vraiment dur et c'était vraiment à l'encontre de mes valeurs ces deux semaines. Après c'est pour la bonne cause, pis le résultat est génial donc je suis très contente. Mais pendant les deux semaines c'était dur.

Ouais je comprends bien. D'autant plus du coup si c'est loin de ton fonctionnement habituel. Et du coup si il y avait une autre échelle de satisfaction par rapport à l'intervention, de 1 à 10, 10 étant très satisfaisant à combien tu l'évaluerais ?

Avant le téléphone (rires) j'aurais été mitigée... peut-être vers cinq. Et puis maintenant, vraiment envoyant les résultats, puis encore aujourd'hui qu'il ait fait ses trucs et je serai vraiment à 9-10.

Donc avant le téléphone du fait de l'effet sur la classe.

Puis là aussi c'est après le téléphone, mais c'est aussi le fait d'avoir repris les jolis mots, j'ai refait un travail sur la casserole d'Anatole, qu'on a tous nos casseroles. Des choses comme ça, puis ils découpent pour mettre nos qualités. Ben j'ai l'impression d'avoir repris en main mon groupe classe et puis le climat. Donc c'était pas non plus que ça mais je pense que c'était, je n'avais pas l'énergie de faire ce climat de classe, pis j'avais mis mon énergie dans autre chose.

Super. Et puis à question un peu de clôture qu'est-ce que tu retiens de manière générale de notre collaboration ?

De la collaboration ou bien de Olivier, de nous ?

Ben, de nous. Mais du coup ça inclut aussi l'intervention avec Olivier. De tout en fait. Depuis le moment où on s'est rencontrés jusqu'à aujourd'hui. Autant notre collaboration, que ce que t'as mis en place.

Que c'est incroyable, qu'en changeant des interactions on peut changer carrément le comportement de l'élève. Moi je me suis rendue compte que, bon je me remets tout le temps en question, mais que c'est nos interventions qui font comment sont les élèves, malheureusement, et que c'est difficile de changer des interactions qui sont là depuis une année et demie, et pis qui sont quand même ancrées. En fait on a des réflexes et puis en fait c'est dur de changer les réflexes et puis ce qu'on... ce qui est ancré en nous, je sais pas comment dire mais, voilà. Mais que ça a des effets incroyables. Mais qu'il faut quand même... enfin je dirais qu'il faut quand même du courage, et puis pas baisser les bras, et puis de la persévérance. Parce qu'on est vite à se dire « mais ça marche pas ». Parce qu'après les vacances de février je me suis dit « ah super j'ai fait deux semaines deux et puis ça marche pas tout de suite » mais en fait il suffisait peut-être de tenir deux-trois jours et puis ça a tout changé. Et je pense que nous les enseignantes on est trop à se trouver des excuses, et on a plein de choses bien à tout ce qui est l'administratif, et puis on a les parents, puis on a les autres élèves, pis on est trop vite dans le schéma à dire « oui, ben j'ai pas que lui, j'ai 21 autres élèves ». Mais au final ça vaut la peine de quand même se dire oui mais pour cette élève je vais changer un truc, et pis continuer.

Bon on arrive gentiment au bout de l'entretien. Par rapport au fait que tes interventions font les élèves, je suis d'accord. Mais en même temps c'est vraiment une boucle c'est ça aussi cette approche. C'est que, en même temps t'étais comme ça avec cet élève parce que c'était cet élève. Et c'est qui fait... c'est pas une causalité, c'est ça que je veux dire. C'est pas toi, ton comportement qui fait que, mais c'est vraiment (oui je suis d'accord. Oui, oui, c'était vraiment le cercle. Puis comme il faisait ça à bah moi je faisais ça bah lui il faisait ça et puis ça montait et puis...) sinon je trouve que c'est très culpabilisant pour toi en fait (rires).

Non je ne culpabilise pas trop enfin, oui en même temps oui. Mais c'est vrai que si je n'avais pas changé l'interaction, ça aurait été encore comme ça encore longtemps. Donc ça veut dire que quand même on change mon interaction j'ai pu changer l'élève **(que c'est l'adulte qui brise la boucle quoi)**. Exactement ouais **(ça c'est sure)** mais après j'avais comme l'impression de manipuler. J'ai quand même eu l'impression d'avoir manipulé Olivier. Plus certains jours. Après d'autres jours c'était un peu moins flagrant, mais après de lui faire faire choses en espérant... Enfin sans espérer, mais en sachant ce qu'il allait faire des fois je trouvais que c'était un peu tordu.

(AB) nous on dit stratégique mais (rires) et pour moi...(EP) Alors il y a d'un côté stratégique, mais après moi je comprends ton point de vue d'avoir cette impression, c'est aussi une impression que moi aussi j'ai pu avoir un peu comme ça. Puis en même temps je suis d'accord qu'il y a cette notion un peu d'avoir l'impression de manipuler, mais j'ai l'impression que quand on a l'impression manipuler aussi peut-être à quelque chose qu'on a pas complètement lâché derrière. Parce que si vraiment ça nous est égal on le fait pas pour l'intention. Je ne sais pas si tu vois ce que je veux dire, je ne sais pas si c'est très clair. Si tu te dis « écoute ça m'est égal que t'arrives en retard, tu peux arriver en retard » par exemple, du coup on ne le fait pas pour qu'il arrive à l'heure, mais vraiment parce que ça nous est égal qu'il arrive en retard. Du coup on est plus dans la manipulation, on est vraiment dans le lâcher prise. Mais je trouve que la limite entre les deux elle est très fine et qu'il y a des moments où, justement, on va être pris émotionnellement, on va être énervé etc. Et on sera plus du côté de la manipulation parce qu'on a envie que ça ait un

effet et puis des moments je pense on se sent mieux, puis on est plus dans le lâcher prise. Puis après dans l'idéal c'est quand même cette version de lâcher prise parce que le but c'est de rendre la responsabilité à l'enfant.

Je pense, la danse, j'avais envie qu'il arrête de danser, par exemple. Du coup j'avais l'impression de le manipuler en faisant danser mais les autres choses pas forcément.

Ouais je pense que c'est pas facile du coup, mais du coup je pense que c'est bien que tu en aies conscience et puis...

Et après une autre chose que je trouve qui est difficile dans cette approche, mais que moi j'adore, c'est que en fait on doit toujours rebondir sur des situations. Par exemple il me faisait quelque chose, il faut vite faire dans la tête « ok moi je l'aurais dit ça, l'inverse c'était ça... ». Du coup je pensais que ce n'était jamais vraiment linéaire. Oui alors on part d'une idée, mais au final tout d'un coup il te fait quelque chose d'inattendu puis tu dis mhhh... Et en fait j'ai trouvé que, je ne veux pas du tout me lancer des fleurs, mais je trouvais que c'était assez entre guillemets « facile » de voir ce que je lui aurai dit avant, et puis à l'inverse du comportement. Mais je pense que ça peut être quand même difficile pour certaines personnes si on est vraiment dans l'émotionnel et puis si on n'est pas trop ouvert et pis si on n'a pas l'habitude de faire ça.

En tout cas ouais bah c'est vrai qu'on a de la chance avec toi, parce que t'avais déjà l'expérience du 180 qui avait bien marché et puis tu étais preneuse, habituée à tout de suite mettre les choses en place assez juste aussi finalement quoi. Tu as l'intuition stratégique (de la manipulation) non ce n'est pas de la manipulation (rires) un peu hein (rires), un peu quand même. Du coup je pense que tu peux te lancer des fleurs parce que t'as vraiment... moi ça me touche en tout cas d'entendre ce que tu racontes je trouve que c'est vraiment qu'il faut beaucoup de courage en fait (oui, je pense qu'il en faut) beaucoup de courage, beaucoup d'énergie et puis tu as su rebondir aussi quand tu voyais l'effet sur les autres. Enfin voilà, ça demande de prendre tout ça en considération (AB : chapeau ouais) (AB) Chapeau ouais. C'est une jolie histoire.(EP) Ouais c'est une jolie histoire.

Oui elle se finit bien (rires) et ça c'est grâce à vous

(AB) Moi j'avais une question, si l'intervention n'avait pas fonctionné... (rires) (EP) Non c'est bon OK bon bah en tout cas, je pense que je peux dire pour les deux, mais on a eu beaucoup de plaisir à travailler avec toi et puis la situation de Olivier que... voilà, c'était facile dans les échanges, pour nous c'était chouette donc on voulait te remercier et puis te souhaiter aussi, ben voilà, tout de bon pour la suite. On espère que maintenant tu te sens un peu outillée pour d'autres situations à improviser quoi.

C'était aussi facile, oui merci bah du coup je vous remercie aussi parce que c'était facile WhatsApp, faire un mémo. Enfin vous étiez aussi super disponible et puis c'était chouette que tu aies pu m'appeler, on a eu aussi le contact directement avec les psys de Lyon. Du coup ben c'était, ben facile. Si on arrive pas à communiquer avec tout ce qu'on a, puis votre disponibilité (AB et EP à ouais mais ils étaient au taquet, ils répondaient très vite). Du coup

pour nous c'était aussi super agréable, parce qu'on avait tout de suite des réponses, si j'avais une question vous me répondiez. Donc c'était dur que ça ne fonctionne pas.

Du coup toi tu dirais quand même que le fait d'avoir quelqu'un à disposition pour répondre directement aux doutes ou quelque chose comme ça, ça aide par rapport au premier 180 que tu avais fait par exemple, où c'était des problèmes d'apprentissage ?

Oui c'était Julie qui ne travaillait pas. Bah alors c'était un 180 tellement moins musclé que c'était bien plus facile. Mais là du coup avec Olivier ça des fois ça me soulageait de juste de vous écrire et que vous me disiez « c'est bien », de pouvoir continuer. Ben on ne voit pas, comme on ne voit pas tout de suite l'effet, des fois tu te demandes si c'est juste, ou tu te demandes si t'as bien fait et pis d'avoir le retour direct, ouais ça a changé beaucoup de choses.

Ouais bah c'est intéressant, parce que du coup c'est aussi quelque chose qu'on pourrait relever dans notre travail quoi, que en tout cas ça pourrait être un besoin quelque chose qui permet d'aller jusqu'au bout, sans se décourager ou tout le temps se dire « mon dieu qu'est-ce que, c'est qu'est-ce que je fais, c'est terrible ».

Ouais pis juste relativiser et pis se dire que c'est normal et que ça t'ai pas changé tout de suite et puis voilà.

Bon bah super merci

Merci.

3e entretien Abby Concerne Achille, 7 ans

Bon, alors juste pour t'expliquer un petit peu comment va se passer l'entretien, tu avais tracé enfin je vais te poser des questions puis sens-toi libre (de répondre), De répondre, ce serait pas mal (rires). Mais si tu as envie d'élaborer c'est des questions ouvertes donc tu verras. Donc je vais essayer de suivre maximum puis voilà. J'enregistre, ça va pour toi ? Tu es prête ? EP - j'ai lancé l'enregistrement. AB - Donc on s'est vu la dernière fois, on t'avait expliqué peut-être ce que tu pouvais mettre en place et, pour moi donc je voulais savoir en fait ce que tu avais mis en place ? Comment s'était passée l'annonce ? Qu'est-ce que tu avais dit à Achille et aux autres élèves ?

Alors aux autres élèves rien du tout. Ça a été le lundi matin. Oui en fait assez rapidement quand j'ai vu qu'il commençait à avoir les comportements habituels, à discuter à part, à ne pas forcément montrer d'intérêt pour ce qu'on est en train de mettre en place, moi j'ai dit « voilà Achille à partir d'aujourd'hui tu peux ne pas travailler, si tu souhaites être avec nous participer et travailler, aucun problème je t'accueille très volontiers. Si tu ne le souhaites pas, c'est ton choix. » **(D'accord donc là tu as dit ça devant tout le monde)** devant tout le monde mais vraiment fixé sur lui. Et c'est une phrase que je n'ai absolument pas dite aux autres, c'était vraiment **(mais vraiment devant toute la classe)** devant tout le monde mais pour lui. Je n'ai pas eu de réaction des autres en disant « moi je peux moi aussi je ne veux pas travailler » ce qui aurait pu éventuellement arriver, il n'y a pas eu de réaction du tout des autres. **(Oui du coup tu anticipes un petit peu sur ce que je voulais te dire, donc comment le groupe a agit ? Donc aucune réaction.)** Non, pas du tout. Peut-être intérieurement mais en tout cas ils ne l'ont pas extériorisé.

Donc ça c'était lundi matin à 8h devant tout le monde voilà. Donc comment était la réaction de Achille ?

Ben il a baissé les yeux et c'est une réaction qu'il a eu assez souvent quand j'ai eu besoin d'intervenir en tous cas pendant la première semaine essentiellement. Et voilà il s'est mis au travail petit à petit, mais ça n'a pas l'air de le choquer plus que ça ce que je lui disais. Je n'ai pas forcément vu tout de suite du changement, puis sachant que le lundi en fait je suis là que le matin et que les deux périodes après la récréation il est au bricolage donc il est sans moi, je ne suis pas là. Donc en fait on se voit qu'une heure et demie le lundi. Donc c'était assez court mais assez dense aussi. Puis après, bah les jours suivants c'était vraiment, j'essaie vraiment de laisser passer enfin de ne rien laisser passer. Donc voilà dès qu'il va dire quelque chose, dès qu'il va faire quelque chose, mais en essayant, comme j'avais mis dans les SMS, en essayant de contourner le truc et de ne pas forcément m'adresser directement à Achille, mais aux autres qui étaient avec lui. En faisant comprendre aux autres que s'ils étaient avec lui, ils travailleraient peut-être moins ou moins bien et qu'ils ne termineraient peut-être pas leurs ateliers et leur plan de travail. Et du coup je me suis rendue compte qu'en faisant ça, en passant un peu par d'autres chemins pour arriver à mon but, lui il réagissait. Les autres partaient, ou il se remettaient au travail, et du coup lui il voyait que le copain avec qui il avait envie de discuter bien lui se mettait au travail, ben il se retrouvait un petit peu **(esseulé)**. Ouais un peu bête et puis il faisait bon ben je vais m'y mettre aussi du coup. Plutôt que vraiment focaliser sur lui en disant « je te rappelle que tu ne peux ne pas

travailler », je n'avais pas envie d'insister en répétant cette phrase encore, encore et encore, parce que j'avais l'impression que, pas que ça sonnait faux, mais « ouais elle me dit que je peux ne pas travailler, mais un moment donné elle va quand même me dire de le faire ». Alors j'avais vraiment envie que lui il se rende compte que tout le monde était en train de travailler, et puis d'avancer et de progresser dans leur travail et puis que du coup ce serait aussi bien qu'il le fasse mais pour lui, pas pour moi. Et il y a eu d'autres moments où il s'est mis de nouveaux à chanter ou à danser. Il y a eu la fois où je me suis absente, j'étais allée chercher une feuille à la salle des photocopies donc c'est vraiment au même étage, mais au bout. Je suis revenue, il était là au milieu en train de... J'ai dit « mais écoute attends j'ai pas tout vu. Ce qui serait pas mal en fait c'est que tu t'arrêtes » puis du coup j'ai demandé aux autres de s'arrêter, de stopper net ce qu'ils étaient en train de faire et dire « attends que tu nous montres, mais par contre tu y vas carrément ta chorégraphie, il faut qu'elle soit au taquet elle est belle quoi puis après on y va. ». Non. Puis du coup il a fait non de la tête et puis il a baissé les yeux puis c'est fondu sur sa chaise et puis il s'est rassis et il a plongé dans son atelier. Et bah ouais c'est vrai que ça c'était assez flagrant, puis à des choses comme ça ou des bricolages où à un moment il s'amuse à vouloir piquer le ciseau de sa copine (**mais ça c'était juste pendant les deux...**) La première semaine. Vraiment tout, tout, vraiment l'essentiel c'était vraiment la première semaine. La deuxième semaine c'était nettement plus calme j'ai moins eu besoin d'intervenir, mais tout ça c'était vraiment la première semaine où il y a eu un jour, du coup je pense le vendredi, bein il s'amusait à prendre le ciseau de sa camarade d'à côté, mais juste pour l'embêter, parce qu'il en avait clairement pas besoin. Et à ce moment-là je lui ai dit « écoute si ton ciseau coupe pas bien prends, le mien. Parce que le mien c'est vraiment le top du top quoi. C'est le ciseau de la maîtresse (rires) prends celui-là » quoi. Et puis du coup il a lâché le ciseau de la copine et puis il a continué son activité, sachant qu'il n'avait même pas terminé et qu'il n'avait pas besoin de découper encore. Ouais toutes des petites choses comme ça qui ont fait qu'à un moment donné j'ai eu l'impression qu'il, qu'il lâchait quoi. Ouais les bruits d'animaux j'avais eu aussi le droit de nouveau, donc là on était reparti sur ce qu'on avait dit la dernière fois en disant « bon ok tu sais faire le singe, mais tu sais en faire d'autres ? Parce que ouais celui-là pas top quoi ». Puis c'est les autres qui ont commencé et j'ai dit « non, non, mais vous ça m'intéresse pas moi je veux voir Achille je veux entendre Achille parce qu'il a l'air d'avoir tellement de choses à nous dire et donc on fait une pause » (rires) non mais enfin j'en avais tellement marre que je me suis dit enfin bête pour bête on y va quoi. Puis du coup ça a stoppé net, il n'est pas rentré dans le... Enfin il a pas fait monter la sauce quoi. Ça l'a coupé dans son élan à chaque fois. Et du coup moi je trouve que la deuxième semaine il était beaucoup plus calme, il s'est vraiment mis au travail. Alors ce n'était pas flagrant-flagrant, mais pour moi j'ai l'impression que c'était déjà beaucoup mieux qu'avant. On a même eu une sortie patinoire c'était le dernier vendredi avant les vacances, je me suis dit « il va quand même falloir que je surveille », j'avais deux accompagnantes avec moi mais je me suis dit « on ne sait jamais ». Le cortège, on est descendu ensemble on a pique-niqué au bord du lac, tout parfait, il y a juste une fois sur la patinoire j'ai dû lui faire une remarque, mais vraiment en sortant de la patinoire parce que c'était leur et puis qu'il s'est mis à plat ventre par terre et qui s'est mis à taper du patin sur la glace. J'ai dit « premièrement tu ne respecte pas la consigne qui dit que on sort. Et puis deuxièmement pour ta sécurité ça peut être dangereux. Parce que si les autres passent, ben tes doigts peuvent y passer aussi ». Donc voilà, rien de bien méchant (**Bon là c'était vraiment la consigne**) oui voilà c'était vraiment, il n'y avait rien de particulier. Il y a même un moment où j'ai essayé de rigoler avec lui en rentrant, parce

qu'il commençait à être fatigué. Puis il m'a dit « mais il y a combien de semaines de vacances ? », Puis j'ai dit bah il y en a qu'une, puis il m'a dit « oh mais moi je pensais qu'il y en aurait 32 ». Puis j'ai dit « non mais 32, je te manquerai à un moment donné. C'est trop long 32 ». Puis il me regarde puis il me fait « ouais, ouais c'est vrai ». Puis du coup on a continué à marcher et puis voilà encore une fois essayer de renouer le lien différemment que de justement tout le temps être dans cette espèce de confrontation et puis je te cherche tu me cherches etc. Et puis il y a eu aussi ben quand on se dit au revoir, je ne sais plus de quoi on parlait, je parlais avec mes accompagnantes et puis lui c'était le dernier à partir et tout d'un coup ça m'est venu comme ça et puis je lui dis « comment on dit au revoir déjà en grec? », Non ou bonnes vacances ou quelque chose comme ça puis il m'a dit « je ne sais pas ». Pis je lui dis « bonjour on dit comme ça, au revoir on dit comme ça, merci on dit comme ça », puis je lui dis « mais au revoir, je ne sais plus ». Puis il me dit « non, non mais je ne sais pas » mais j'étais pas sûre qu'il ne savait vraiment pas. Puis je lui dis « non mais c'est pas possible tu n'es pas un vrai grec. Allez vas, bonne vacances ». Puis il était mort de rire il ne l'a vraiment pas mal pris parce que je savais que je pouvais jouer là-dessus. Et puis ouais moi je l'ai senti vraiment beaucoup plus, oui comme s'il avait un peu lâché le morceau la dernière semaine. Après les vacances et puis semaine de la rentrée il a été absent, parce qu'il y a eu un décès dans sa famille en Grèce. **(Oui tu nous disais qu'il y avait eu quelque chose enfin tu me disais pas que c'était un décès, mais...)** donc voilà il a été absent toute la première semaine et, deuxième semaine il est revenu et première matinée je me suis dit « olala ça y est il est là ». Autant la première semaine il y avait tout ce changement de mise en place, de mise au travail et tout ça qui a été top. Et quand il est revenu, tout d'un coup je me suis dit « est-ce que ça ne joue pas le lundi, parce qu'il est là ? ou bien est-ce que tout d'un coup c'est l'effet de la nouveauté ? ça s'était super bien passé puis du coup la deuxième semaine il y a un peu le souffle qui redescend ? » Mais je ne voulais pas forcément remettre la faute sur lui, donc j'ai attendu que ça passe et tout puis du coup ça s'est amélioré. Mais j'ai senti du coup que lui était beaucoup moins là. Enfin, il est là, mais il n'était pas là. Je ne sais pas comment expliquer, il est présent mais beaucoup moins dans le travail, à de nouveau avoir envie de discuter tout le temps, d'être partout mais au final nulle part. Et ça a été assez compliqué, j'ai eu besoin de refaire d'autres remarques comme j'avais pu faire la première semaine. Et puis là depuis deux jours je le sens beaucoup plus présent, il est vraiment là enfin je ne suis pas loin, dans l'idée que pas lui faisant des remarques « maintenant tu travailles », « maintenant tu te tais », enfin « si tu veux travailler tu travailles, si tu ne veux pas, tu ne veux pas ». Mais plus dans l'idée je suis là pour t'accompagner. Donc ils ont un système de brevets, je peux vous montrer, donc ils ont des thèmes et puis celui de la semaine prochaine c'est sur le son « s ». Donc ils ont toutes ses activités à faire en autonomie et les bacs sont là, ils ont du français et des maths ils avancent vraiment comme ils veulent. Et du coup ce que j'ai fait vraiment depuis deux jours c'est « ok t'en es où ? Tu as avancé ? Tu n'as pas avancé ? On a un tableau de suivi et, tu as mis qu'une croix donc ça veut dire que tu as fait une seule activité dans le brevet, mais là vendredi l'idéal c'est que tu aies fait les six ou huit ateliers. Ok qu'est-ce qu'on fait ? » Et du coup le fait d'être toujours pas très loin de lui, sans forcément le surveiller et sans forcément le rappeler à l'ordre, mais lui dire vraiment « ok mais attends, tu m'a dit qu'on faisait la lecture, moi je t'attends je suis là prends la lecture, on fait la lecture. Ok tu as mis la croix c'est bon. Qu'est-ce qu'il te reste à faire ? Tu préfères passer au math, on continue ? ». Sans forcément être tout le temps avec lui mais vraiment le guidant et du coup ce matin il a hyper bien bossé et même lui il m'a dit « waouh mais je l'ai fini », « bah ouais ton brevet il est fini, tu peux mettre ton tampon et tu peux le ramener à la

maison ». Mais il n’y avait pas cette... ou alors il a tout gardé à l’intérieur, mais il n’y avait pas cette.. certains c’est le premier brevet qu’ils avaient fini depuis trois semaines et puis ils en ont chié techniquement et c’était l’explosion de joie. Mais lui c’était ouais j’ai fini je suis content. Et il y a eu aussi ça la semaine dernière et il a réussi à garder ses quatre jetons donc il a eu un privilège. C’était la première fois. **(Donc les jetons c’est au niveau des comportements)** Oui au niveau des comportements aussi. Et il m’a dit... comment il m’a dit ça ? j’ai que trois jetons dans mon enveloppe, parce qu’en fait ils ont une petite enveloppe où ils mettent leurs quatre jetons au début de la semaine et puis si on a besoin de les prendre pour X raison, bah il nous les donne et nous on a une boîte on les met et puis on les ressort les vendredis pour noter. Puis il m’a dit « mais c’est pas Élodie qui me l’a enlevé, mais c’est juste que je ne sais pas où il est, j’ai gardé mes quatre jetons hein ». Et j’ai dit « oui mais je sais, Élodie elle m’a dit que ça s’était bien passé mercredi ». Et il m’a dit « du coup je peux avoir un privilège ? » j’ai dit « bah oui ». Pis il m’a dit « mais c’est le premier de l’année » puis je lui dis « oui, je sais ils sont où. Mais du coup je lui ai dit « mais tu vois là il y a eu une amélioration dans ton comportement et ben il y a une récompense d’une certaine manière. Donc il faut que tu comprennes que ta façon d’agir va avoir des conséquences sur le reste puis sur ton travail aussi ». Ce matin je lui ai fait plus ou moins la même réflexion je lui ai dit « ce matin tu t’es séparé de ton copain le fameux Romain et puis Marc, il y en a un qui est là, un qui est là, toi t’es là avec moi. Regarde le nombre d’atelier que tu as fait aujourd’hui. » il m’a dit « ouais j’en ai fait quatre » et je lui ai dit bah « ouais tu en as fait quatre. Mardi en après-midi t’en as fait un » et encore c’est parce que je l’avais poussé pour le dire maintenant on y va. Donc je pense que ça commence aussi à faire son chemin, mais je me suis rendue compte que, et on a eu un entretien avec la maman, la semaine enfin la première semaine du 180 à la demande de la maman, et on s’est rendu compte qu’il y avait aussi un gros gros manque de confiance en lui, que ses capacités sont largement là mais il se sous-estime à fond. Et du coup ben voilà j’essaie vraiment de jouer maintenant la carte de la confiance, enfin établir une relation de confiance entre lui et moi et de vraiment lui montrer mais « t’es capable de le faire, il faut juste que tu donnes les moyens de le faire ». Il y a eu mardi un événement où ça m’a aussi pas mal marqué, on fait l’écriture en commun ensemble le mardi matin et ils ont une partie à faire à la maison c’est le suivi de la page. Puis je le voyais discuter, discuter avec d’autres et puis j’ai dit mais voilà on a quand même 45 minutes pour faire trois lignes d’Y, je pense que ça va. Par contre à 9h30 on part à la piscine, ceux qui n’ont pas terminé bah vous ferez les lignes en plus à la maison, vous terminerez la page. Vous n’aurez pas juste les deux lignes. Et puis donc je leur demande de se préparer pour partir, Achille m’apporte son cahier d’écriture et me dit « mais de toute façon je n’arrive pas, ils sont moches ». Je lui dis « mais si tu y arrives ils sont, tes Y là, ils sont parfaits. Le problème c’est pas ta capacité à les faire, c’est ta capacité à te concentrer puis à être dans ton travail parce que tu es capable de le faire. Mais regarde ce que tu as fait » il m’a dit « oui j’ai parlé », j’ai dit « ben voilà ». **(Puis là justement quand il parlait tu mettais en place...)** Je n’ai rien dit. J’ai laissé faire. **(Ok)** à ce moment-là j’ai laissé faire. Puis ces deux dernières enfin depuis qu’il est revenu en fait j’ai beaucoup moins, j’ai un peu lâché la bride entre guillemets. Parce qu’il y a aussi d’autres qui se révèle dans la classe qu’il ne faut pas lâcher non plus. On essaie un peu de mettre le même genre de système en place, mais pas la même chose parce que ce n’est pas les mêmes élèves de toute façon. Mais en essayant de voir comment il réagit si je dis ce genre de remarque. Et du coup ben vraiment laisser faire et de voir si tout seul il va se rendre compte, que un moment donné il va s’y mettre et là j’ai l’impression qu’il y a eu un mini déclic ce matin. Après il faut voir que si moi en laissant

davantage de distance, est-ce qu'il va travailler tout autant ? Parce que pourtant là c'est un vendredi, donc logiquement le vendredi c'est un peu enfin on n'en a un peu marre. Et là c'est le jour où il a vraiment le plus travailler.

Tu avais d'autres choses que tu voulais rajouter ? (Là comme ça je ne crois pas). Donc du coup pendant les deux semaines qu'est-ce que t'as pu observer comme un vrai changement, tu les as un peu évoqué mais si on est un peu plus bullet point. Qu'est-ce que tu dirais en fait, qu'est-ce que tu as observé comme changements au niveau de son comportement ?

Moi je l'ai senti moins sur la défensive, plus à essayer, comment je dirais, oui du coup il cherchait moins l'attention en faisant justement ce genre de réflexion, enfin les petits bruitages, du coup il y a eu de moins en moins, voir plus du tout la deuxième semaine. La mise au travail elle n'était pas forcément là, mais ce n'était pas le but recherché (**mais il ne dérangeait pas. EP - c'était vraiment le comportement ou quoi**). Donc moi j'avais moins besoin de faire de remarques à lui directement.

AB - Et puis qu'est-ce qui aurait le mieux marché, quand on avait un peu donné des exemples de ce que tu pouvais éventuellement lui dire. Qu'est-ce que tu dirais qui était le plus signifiant ?

Je pense que c'était vraiment les deux fois là où j'ai dit, où j'ai pris les autres à partie en disant bah attendez on va s'arrêter et on va le regarder faire. (**Donc là c'était avec le coup de la danse, baisser les yeux**) oui avec la danse le coup du ciseau et aussi, ouais un peu dans la dérision quoi. Ouais les bruits d'animaux puis la dérision quoi.

Et puis qu'est-ce qui aurait le moins bien marché ?

Je pense que c'était la phrase du début. Le « tu peux ne pas travailler ». Enfin je n'ai pas eu l'impression que le reste on avait pas forcément d'effet, mais j'ai pas eu l'impression qu'il n'avait rien fait, parce que j'avais dit tu peux ne pas travailler, mais en même temps il ne s'est pas mis à fond travail non plus. C'est pour ça que (inaud.) est plus dans ce sens là que je pense que c'est peut-être ça qui a le moins bien marché. Mais ça ne veut pas dire que ça n'a pas marché du tout.

Oui parce que finalement il était assez calme du coup. EP - mais là c'est une autre thématique c'est une thématique d'apprentissage, c'est d'autres interventions parce que là c'était plutôt d'agir sur les bruits d'animaux, les danses, etc. Et ça demanderait je pense une autre réflexion pour les apprentissages. AB - Et puis du coup ben alors comment ils se comportent maintenant ? Alors je sais que c'est autant maintenant alors c'est quoi. Comment tu le trouves ?

Comment il est maintenant ? (**Ouais**) bon alors il est ce qu'il est, ça reste Achille, mais ce n'est pas constant de toute façon. Je pense qu'avec lui c'est comme on dit quand on a un enfant rien est acquis. Mais je reste tout le temps un peu sur la réserve et je pense que je resterai encore pendant un an et demi, parce que je vais l'avoir dans ma classe pendant un an et demi. Mais il y a de l'amélioration et puis voilà je vois qu'il y a des moments où, par

exemple vendredi après-midi, de toute façon c'est un moment qui est, c'est pas là où on va faire des grandes choses. Mais là je l'ai senti par exemple beaucoup moins concentré que ce matin, mais en même temps je ne peux pas lui demander la lune non plus. Quand je vois ce qu'il a donné ce matin, je me dis bon, ça n'excuse rien, ce n'est pas pour ça que je ne vais pas lui faire des remarques comme aux autres. Je ne vais pas lui faire de traitement de faveur non plus, mais je me dis bon voilà il ce matin il a déjà pas mal donné, je vais un peu lui fiche la paix quoi. Mais voilà c'est comme ça c'est un peu vraiment en dents de scie. Il y a des moments où ça va super bien, où je me dis tiens ce matin je n'ai rien eu à lui dire. Et puis il va y avoir des moments où c'est soit tu sais quand ma collègue est là soit ou quand tu as des remplaçante ou le comportement va switcher et il va être comme il était avec moi il y a quelques temps.

Puis là tu aurais un exemple justement ? Qu'est-ce que tu lui aurais dit quand il est justement dans cette...? (Quand moi je suis là?) Ouais. Quand tout d'un coup il essaie de reprendre un peu...

Moi je lui aurais rien dit de particulier. Alors je n'ai pas eu besoin d'aller jusqu'à faire des remarques comme j'ai fait pendant les deux semaines, mais c'était... je vais demander aux copains d'à côté de changer de place parce que je trouve que c'est pas forcément la meilleure place là où il est pour faire l'activité qu'il en train de faire. Et là-bas on a des ballons de gym donc je le vois sauter comme un dingue, je lui ai simplement dit que je pensais que c'était pas forcément le siège qui était le mieux adapté aujourd'hui, parce qu'ils savent qu'il y'a une règle. C'est qu'ils s'asseyent où ils veulent mais que moi je suis aussi en droit de les faire changer de siège si j'estime que là ce n'est pas, soit il ne l'utilise pas correctement, soit je vois qu'à ce moment-là on arrive pas à se concentrer de la meilleure manière qui soit. Donc ça m'est déjà arrivé de lui dire donc là j'aimerais que tu changes de place parce que (**puis il ne rechigne pas ?**) Non. Il fait. (**Donc il le fait.**) Bon il peut encore aller vers un autre qui discute tout le temps, mais à ce moment-là on change de place cinq, dix minutes après. (**Mais à chaque fois il va pas commencer tout d'un coup à faire le singe ou des trucs comme ça ?**) non pas du tout non, il... (**donc il est plutôt dans le rond quoi, parce que c'était quand même un peu l'idée**) c'était un peu ça ouais (rires).

EP - finalement pour être sûre d'avoir juste bien compris, les seuls comportements qu'il fait encore maintenant c'est de discuter avec des camarades. Les animaux, les danses, t'avais dit chanter aussi...

Non ça il n'y a plus du tout non ça il n'y a plus. C'est vraiment les bavardages constant. (**Mais plus que les autres quand même ? Est-ce que ça dérange quand même la manière que tu as de travailler**) non. En tout cas ça n'a pas l'air de déranger les autres non plus. Moi c'est plus par rapport à lui que je le fais plutôt que pour moi. Parce que niveau sonore ça va, il ne va pas discuter plus que les autres mais voilà, on a des bavards (rires). Mais nan voilà ce n'est pas comparable avec ce qui allait et ce qu'il y avait avant. Avant c'était en permanence des bruitages c'était des... ouais.

Et puis, qu'est-ce qui a été le plus difficile pour toi dans la mise en œuvre du 180? Tu disais un peu l'annonce, mais...

C'est de continuer mon enseignement mais en étant focalisée sur lui, minute par minute toute la journée. Je te dis le mardi soir j'étais mais, vannée. Je me suis dit « c'est pas possible il ne faut rien que je lâche. Dès qu'il dit un truc il faut que je sois au taquet ». Et puis il est, j'ai l'impression qu'il faut réfléchir à mille à l'heure, en disant « ah mais si je dis ça, comment il va réagir ? non, il faudrait que je dise ça pour que j'arrive à ça. Mais en même temps, il y a l'autre il me pose la question mais je l'entends lui et donc il faut que je réagisse tout de suite parce que c'est le but de mon 180 ». Donc c'était (**assez éprouvant**) oui j'ai trouvé ça assez éprouvant. Et du coup ça, ça m'a un peu arrangé que la deuxième semaine il se détende un peu. Parce que j'ai trouvé, alors c'est intéressant c'était chouette de voir qu'il y avait de l'effet, mais en même temps c'était hyper crevant quoi. Parce qu'il ne fallait rien lâcher et puis enfin je ne pouvais pas me permettre de laisser passer une chose en disant je vais tout faire foirer. (**Mais c'est aussi pour ça qu'on fait... EP - et on t'avait dit aussi que ça allait être très fatiguant**) oui, oui non mais je m'y attendais (rires). Mais du coup il ne faut rien lâcher, tout en gardant l'esprit qu'il y en a 21 à côté dont il faut s'occuper aussi. (**Bon les 20 autres ne sont pas enfin il y en a**) non non ils ne sont pas... Enfin il y en a un ou deux mais.. enfin ils ont chacun leurs spécificités on va dire. Non mais oui c'était intéressant mais fatiguant. Je n'aurais pas fait trois semaines.

Ouais ben j'allais te demander sur une échelle de un à 10 à quel point c'était éprouvant.

La première semaine je dirais que c'était à huit. Puis deuxième semaine six.

Et puis du coup je te pose la question si c'était à refaire pendant ces deux semaines qu'est-ce que tu ferais différemment ?

Il faudrait que j'y aille encore plus, enfin encore peut-être plus à fond, mais je ne vois pas... Je trouve que c'était déjà quand même pas mal fort ce que j'ai pu lui dire. Mais quand je voyais qu'il y avait un effet immédiat je ne me suis pas dit mince qu'est-ce que j'aurais pu dire autrement. Alors je ne prétends pas avoir réussi à 100% parce que voilà. Mais effectivement peut-être aller encore un peu j'aurais presque voulu qu'il ait encore d'autres comportements pour que je puisse encore expérimenter tout ce qu'on avait pu prévoir ou prédire quand on s'était vu. (**Bon c'est plutôt pas mal, rires**) mais non non mais je me plains pas mais des fois tu te dis « mh? » (Rires) « tu ne veux pas m'emmerder encore un petit peu ? » (**EP - donc du coup pas grand chose en fait que tu ferais différemment**) non, pas forcément.

Quels ont été les changements observés après les 15 jours ? Donc bon on est déjà un peu dans plus bavarde, enfin moins de bavardages, par rapport aux autres c'est dans la moyenne, plus de danses, plus de bruits d'animaux, il cherche moins l'attention aussi.

Oui je vois aussi que avant s'il faisait quelque chose il regardait si je regardais. Maintenant non avant je sentais vraiment qui il était vraiment... qu'il regardait vraiment pour voir si tu regardes.

Et puis est-ce que tu as eu, bon tu disais un petit peu, maintenant depuis qu'il est parti une semaine. Mais est-ce que c'est des rechute du style comme avant qu'on fasse

l'intervention t'as l'impression, ou c'est quand même mieux ? (non je pense que c'est quand même mieux) Tu peux dire un peu plus ?

Oui bah c'est moins fort que ce que ça pouvait être avant, oui on est moins dans l'extrême. Il n'y a plus les bruits d'animaux il n'y a plus de cris, il n'y a plus je me lève dans ce milieu de la classe, il continue un peu à papillonner par-ci par-là, mais ça reste gentillet. Enfin il y en a d'autres qui le font donc pour moi ce n'est pas un comportement extrême. Et puis c'est vrai que je m'inquiétais aussi de son retour, parce que je me disais bon il y a eu le 180 il y a eu les vacances donc il y a une coupure. Donc comment, est-ce qu'on repart à zéro, est-ce qu'on continue sur la lancée ? Puis du coup bah ça m'a un peu perturbée qu'il ne soit pas là pendant une semaine, parce que il y a cette événement là qui peut être aussi perturbant. Est-ce qu'on va repartir comme on était avant, parce que il risque d'être chamboulé ? Parce que voilà moi je savais qu'il y avait un décès, mais je ne savais pas qui je ne savais pas à quel point la personne pouvait être proche ou pas. Je me suis dit on ne sait pas comment il va revenir. Et puis quand il arrivé lundi matin je me suis dit « ah oups et c'est reparti ». Puis finalement pas en fait, ça s'est un peu tassé. Il a fallu je pense 3-4 jours pour que ça se remette un peu qu'on recadre, puis on lui dise « non mais maintenant ok il y a eu la semaine de vacances, tu as eu la semaine en Grèce, c'était peut-être une semaine de vacances aussi ». Et puis voilà se remettre un peu dans le bain à te dire voilà, je suis de retour à l'école, j'ai ça à faire je me remets dans mon rôle d'élève quoi. Oui, mais c'est vrai que j'étais assez inquiète de son retour. Du coup en me disant bah comment ça va se passer est-ce qu'on doit tout recommencer entre guillemets ? Ou est-ce que ça va quand même avoir un effet après ? Et finalement ça va.

Puis qu'est-ce que tu aurais gardé comme réflexe maintenant compte un peu de régler à cette façon. Est-ce que tu... ?

Alors ce serait plus dans l'idée soit de prendre les autres à parti, de nouveau en disant « bah si tu veux me dire quelque chose maintenant tu... on s'arrête et tu nous racontes parce que ça a l'air super intéressant ». J'ai déjà fait avec deux autres, qui eux aussi baisser les yeux et se sont sentis très bête. Et aussi voilà le fait de contourner Achille en passant par l'autre avec qui il discute, ou avec qui il peut ne pas faire ce que je demande en gros. Du coup ça se voit que ça a vraiment un effet aussi sur lui. Parce que je pense que il est loin d'être bête et du coup il doit se dire « mais si elle lui dit à lui c'est parce que en fait elle voit que je suis aussi en train de discuter avec lui » à mon avis. Parce que du coup il me regarde et il se met à travailler.

D'accord OK. Donc bon là c'est une question de consolidation. Donc supposons que pour une raison qui nous échappe tu aurais envie de revenir à comment c'était avant notre intervention. (Que moi j'ai envie de revenir avant ?) oui à avant qu'on vienne dans ta vie, (c'est peut-être un peu maso, rires) qu'est-ce qu'il faudrait que tu fasses pour que ça redevienne...?

Qu'est-ce qu'il faudrait que je fasse ? C'est vache comme question (**ouais elle est un peu tricky**). Bon il faudrait que je m'en occupe plus du tout. Bon... Ben je sais pas en fait. Parce que là je m'en occupe quand même nettement moins enfin je m'en préoccupe nettement moins mais c'est pas pour ça qu'on (inaud.)

Parce que rappelle toi tu me disais que dans des tentatives de solution, tu avais des punitions d'essayer de le valoriser, il y a fait le fait de le calmer et de le cadrer c'était ça les choses qui sortait. Alors qu'après c'était plutôt l'inverse, tu peux ne pas travailler (donc il faudrait que je remette ça en place pour qu'il recommence) Ce sera un peu ça ouais... Mais il ne faut pas le faire. (Non non je non je l'enlève ma signature sinon !). Non, non mais je te réexplique, parce que c'est pour voir l'avant et l'après, c'est-à-dire comment tu faisais. (Il faudrait que je me mette vraiment recentrer sur lui en ne lâchant rien et en disant travaille, travaille, travaille, travaille, travaille) Ouais c'est ce que tu faisais avant et du coup l'idée c'est qu'on est (parce que du coup je lui montrais que moi j'ai envie qu'il travaille, je ne voulais pas que lui travaille pour lui et je voulais qui travaille pour moi) Oui c'est ça. Et puis là en fait tu l'a responsabilisé, parce que lui travaille pour lui-même, même si après c'est peut-être pas l'élève de l'année, mais finalement au niveau des comportements c'est plutôt bien. Donc tu vois c'était juste pour te dire il y a eu un avant, où c'était parti du plus beau, des valeurs, plus belles des intentions, mais du coup ça marche pas. En tout cas avec lui. Avec d'autres ça marche peut-être, mais donc voilà c'était juste pour que tu vois un peu ce que toi tu avais mis en place enfin, ce qu'on avait mis en place ensemble et puis vraiment l'avant et l'après. EP - lui dire de se taire, lui dire d'arrêter de faire des bruits c'était pas apparemment des choses qui fonctionnaient quoi. Et si tu voulais revenir à la situation initiale ce serait de nouveau de redire arrête de faire comme ci, arrête de faire comme ça, maintenant fais ci, fait ça. Comporte toi bien en gros c'était ça le message derrière les interventions. AB - Bon on avait dit aussi que t'avais un peu tenté des 180 un peu de manière spontanée, du coup c'était aussi plus facile. Ok est-ce que l'intervention a fonctionné pour toi? (Oui) OK. Et du coup sur un échelle de un à 10 comment tu la qualifierais cette intervention ? (7) D'accord. EP - qu'est-ce qu'il faudrait pour que ça soit à 10?

Il faudrait que je l'oublie, dans le bon sens du terme. Dans l'idée que je ne sache pas ce qu'il fait dans la journée pour moi. Parce que je me rends compte que j'ai des élèves en grande difficulté, où je suis tout le temps après, mais pour voir ce qu'ils font pour voir s'ils ont compris pour voir différencier les choses. Et il y a des enfants où je les vois lire il y a une semaine et je me suis rendu compte que je ne savais pas comment j'en étais arrivé là. Et puis ça, ça m'a assez perturbé, parce que je me suis dit bah en fait eux ils avancent tout seul et puis je n'ai pas l'impression de les aider. Et puis Achille il est un peu entre les deux. Il progresse, il avance et en même temps il faut quand même que je ne sois pas loin pour voir où il en est, pas au niveau des apprentissages mais au niveau du comportement. Et puis ce serait bien de me dire « bah voilà aujourd'hui je ne sais pas ce qu'il a fait, parce que justement il n'a rien fait qui m'a perturbé ou dérangé ou dérangé les autres ». Plus dans cette idée là. Pour moi ce serait ça le 10.

Et puis avant c'était à combien ? Avant l'intervention ?

De satisfaction? 3 je dirais. (Ok) Parce que quand il travaillait, il travaille bien mais c'était pas souvent. Mais quand il le faisait c'était bon parce qu'il a un très bon niveau.

Et puis du niveau de ta satisfaction perso donc t'as dit, non là c'était plutôt au niveau de l'intervention. Pis du coup au niveau de toi comment tu te sens aujourd'hui par rapport à

ce qui s'est passé, sur un échelle de 1 à 10, sachant que 1 c'est insatisfait et 10 c'est satisfait?

7 aussi.

Et au niveau de la difficulté que tu as eu à mettre le 180. Donc tu as dit que c'était éprouvant etc. Est-ce que tu pourrais dire un peu plus ?

Parce que, parce qu'on sait que c'est à faire sur un laps de temps qui est long mais en même temps court. Puis que ouais c'est pas dans le sens qu'on a pas le droit à l'erreur, mais que on a préparé le truc entre guillemets, on s'attend à ce qu'il se passe certaines choses. Puis c'est presque comme si on les attendait, parce qu'on sait ce qu'on va pouvoir dire. Pis en même temps s'il fait une réflexion, s'il arrive quelque chose, on se dit mais attends ça je peux répondre comme ça ? Est-ce que c'est la même chose que... C'est assez perturbant. Puis on doit, on doit quand même essayer d'être assez réactif, parce qu'on va se permettre d'attendre dix minutes pour lui faire la réflexion « non mais attends on fait une pause on regarde la danse ». Donc ça c'était assez, pas perturbant, mais oui ça prend de l'énergie sachant qu'on a tout le reste autour qu'il faut prévoir sa journée, qu'il faut s'occuper des autres. Ben tout ça mis ensemble, bah ça fait que c'est assez pesant mais en même temps bah on voit que ça fait de l'effet donc on continue. Mais ouais, c'était ouais c'était la gestion de se dire, pas de répondre du tac au tac, mais d'être assez réactif puis se de se dire bah voilà « si je dis ça, est-ce que ça va marcher comme c'était prévu ? » **(Bon au niveau de quand tu nous écrivais par WhatsApp on voyait que t'étais au taquet.)** La première semaine ouais la deuxième semaine j'ai aussi un petit peu relâché et puis comme ça, ça m'a un peu arrangé qu'il se calme parce que... J'arrive pas une deuxième semaine. Puis finalement, c'est qu'il fallait peut-être qu'une semaine entre guillemets vraiment forte pour qu'après on puisse tous les deux on peut relâcher la pression. Mais oui effectivement la première semaine c'était... Parce que quand je faisais le compte rendu, j'avais pas l'impression qu'il s'était passé grand chose. La première matinée je me suis dit « bah en fait je n'ai rien fait, j'ai rien dit, il n'a rien fait ». Finalement mardi j'étais là pam-pam-pam-pam, quand j'envoie un message mardi j'étais là « ah bah, non en fait j'ai fait assez de trucs ». Et en fait tu vois c'est en relisant mes messages et en les envoyant que je me suis dit ah mais en fait y'a quand même quelque chose qui s'est passé, j'ai quand même réussi à être réactive et puis finalement il a quand même réagi de la manière dont j'attendais. Donc dans le fait d'écrire aussi sur le moment je me suis rendu compte que ça avait un effet et ça ne servait pas à rien ce que j'étais en train de faire. Ouais parce que j'étais je suis parti le vendredi en étant convaincue qu'il allait se passer quelque chose et puis en disant il faut que j'aille à fond. Et le lundi je suis restée un peu sur ma faim entre guillemets, parce que déjà on se voit pas beaucoup donc ça limite les interventions de toute façon. Mais bon le mardi c'est bon quoi il m'a donné ce que je voulais quoi... Mais ouais c'était chouette, c'était une bonne expérience quand même.

EP - Du coup si j'ai bien compris le problème avant il était à 3. C'est-à-dire que par rapport à ses comportements problématiques il était à 3 parce que travailler, ça allait encore, mais au niveau du comportement... il y a comme problème aujourd'hui il est plutôt à 7

En fait non j'ai pas très bien compris on doit te demander d'évaluer deux choses, je sais pas si t'as bien compris en tout cas moi j'ai pas bien compris. (Je me suis mélangée les pinceaux aussi)

Au niveau de euhm, alors... Au niveau de son comportement problématique si tu devais l'évaluer avant et aujourd'hui qu'est-ce que tu dirais ? (Dans l'idée que 10 ça me dérange vraiment fortement ?)

Alors on va dire que le problème avant il était par exemple à 10, effectivement 10 c'est le plus problématique. (Ah ouais du coup je dirais 8) AB - ah ouais du coup c'est l'inverse, t'as bien fait de me reprendre.

EP - alors 8, ok. En termes de gêne quoi vraiment. (Et puis maintenant, ouais par rapport à moi) oui par rapport à toi.

Et puis aujourd'hui? (3. Non il y a des restes quand même) bien sûr mais il y a quand même une bonne évolution. Et puis par rapport à l'efficacité de l'intervention si tu devais l'évaluer entre 1 et 10, 10 étant très efficace et 1 pas du tout efficace ? (7).

AB - et puis la satisfaction c'était 7 aussi par rapport à ça? (Mhm! - approbation)

On est bon là ? EP - et pour arriver à 10, là qu'est-ce qu'il aurait fallu faire qu'il se passe ? C'est justement ce que tu disais que tu l'oublies (c'est ça) voilà. Comme il y avait ces deux questions impliqués je me suis dit... Et si au niveau du comportement on voulait que lui passe de 3 à 0, il faudrait aussi que tu l'oublies ? Comment tu le verrais pour que tu te dises que le problème a disparu ?

Peut-être que je continue encore plus dans ce que je suis en train de mettre, encore plus dans l'accompagnement, mais sans m'accrocher, dans l'idée de pas être tout le temps derrière lui, mais de lui montrer que je suis pas loin et que je suis là pour lui mais pas pour embêter. Pour l'aider à avancer (**finalement qu'il soit plus autonome en fait**) ouais.

OK bon finalement c'est déjà une bonne évolution quand même en un mois. Merci c'est bon maintenant j'ai compris (rires). AB - Ok ben sinon qu'est-ce que tu retiens de notre collaboration ? Vu qu'on arrive un petit peu au bout

Moi j'ai trouvé franchement enrichissant, parce que ça m'a permis aussi de me remettre en question puis c'est aussi ce que je recherchais. Enfin d'avoir, sans que ce soit quelqu'un qui viennent observer en classe des élèves, mais d'avoir un avis extérieur et de me dire « ah mais est-ce que c'est moi focalise sur les choses qui me dérangent ? ou bien ça peut vraiment être dérangeant ? Est-ce que j'ai raison de m'inquiéter ? ou est-ce que c'est finalement c'est peut-être moi qui dramatise un peu le truc ? ». Et puis de me dire mais peut-être que c'est quelqu'un d'extérieur qui ne le connaît pas et juste en restant objectif va peut-être pouvoir me proposer d'autres choses, que ce que moi je propose en étant justement déjà dans cette bulle, un peu ce... c'est un peu le chat qui se mord la queue. (**AB - cercle vicieux un peu ouais**) Puis ouais d'avoir un regard extérieur, de pouvoir me dire « ben j'ai peut-être pas tout à fait tort, il y a des choses que j'ai mise en place. Ouais, ben ok j'ai eu raison ». Donc ouais de me dire que je ne partais pas forcément dans la mauvaise direction et puis ouais je trouve que j'ai quand même bien appris sur moi-même et puis sur ce que je suis capable de mettre en place et finalement ouais ça fonctionne quoi. (**Tu peux te faire confiance**) Oui un peu plus, je me sens boosté par rapport à mes compétences dans la gestion des comportements. Que c'est pas juste en poussant une gueulée et que ça va marcher.

AB - bon tu vois avec d'autres élèves ça va très bien, il y a des trucs ça va bien. Mais du coup ça ne remet pas du tout en question, c'était vraiment avec Achille qui trouvait... qui avait cette manière enfin de trouver ton point faible si tu veux.

Ouais lui il a trouvé ce que les autres n'avait pas trouvé. Et que ouais j'avais l'impression, comme si c'est la première fois que la situation m'avait complètement échappée et puis que c'était comment savon qu'on arrive pas à chopper, parce qu'il est mouillé puis dès qu'on essaie d'attraper, ben il s'en va. Et puis j'en parle à mes collègues et je disais « mais je ne sais pas, il se passe quoi, je ne comprends pas ». Et puis ouais d'avoir essayé de contourner le truc et de l'avoir un peu « dressé » entre guillemets parce que c'est pas, par rapport à d'autres c'était beaucoup plus compliqué avec lui qu'avec les autres qui sont, pas plus malléables, mais où tout d'un coup on sent qu'il y a quelque chose. Et puis voilà il veut avoir de l'attention bein on va fonctionner de cette manière. Lui j'ai essayé de plein trucs et ça ne marchait pas et je me suis dit en novembre « non mais attends il y a un truc, il doit y avoir quelque chose à faire c'est pas possible de toute façon ça pourra pas être pire que c'est déjà ». Je suis un peu parti dans l'idée comme ça en disant bah voilà entendre je verrais bien ce qu'on propose. Puis voilà du coup pour moi c'est hyper positif c'est donc je vous remercie

AB - Mais merci à toi. EP - oui on a eu du plaisir en tout cas c'était chouette. C'est une jolie image le savon, je trouve. Parce que en fait ça illustre le fait que finalement c'est pas un enfant que tu peux contrôler, parce que si tu essaies de le serrer, le contrôler bah il s'échappe. Bah oui tu dis il y a une forme de dressage, mais aussi une manière de lui rendre son autonomie et sa liberté. Peut-être que ça peut paraître un peu comme une manipulation, ça peut paraître un peu comme du dressage, mais c'est surtout lui rendre son autonomie et lui rendre la responsabilité de ses actions quoi. Et c'est justement en arrêtant de serrer le savon que t'as réussi à faire ça et c'est vraiment super quoi.

Et c'est ça on se rend compte aussi que même avec les quelques années d'expérience que j'ai, que on ne contrôle pas tout. Et je ne peux pas tout maîtriser tout contrôler et que ouais bah y'a des choses qui sont comme ça, sans me dire qu'il faut que je fasse avec, mais qu'il faut au moins que ça se passe pour le mieux, autant pour lui que pour moi. Et qu'on arrive au bout de notre parcours ensemble mais en gardant un beau souvenir et pas en se disant « dans un an et demi bon sang il s'en va » quoi. Parce que je sais que aussi avec lui il y avait quelque chose, je sentais, mais je n'arrivais pas à trouver quoi. Et que je trouvais dommage qu'on n'arrivait pas à créer ce lien qui était là et qui demandait juste à se révéler. Et en en parlant avec les parents aussi, on s'est rendu compte qu'il a ce besoin de contacts vraiment de relation de confiance avec l'autre et puis c'est une relation qu'il souhaite mais en même temps il s'empêche de l'avoir par ce comportement là et c'est ce que j'essaie de lui faire, inconsciemment ou petit à petit, comprendre. C'est que ben moi je suis pas là juste pour gueuler quoi et puis pour lui dire qu'il n'y arrive pas ou qui ne travaillent pas. Je suis là pour justement l'aider, que si on peut parler d'autres choses et que si ça va pas ben je suis là aussi quoi. Alors c'est pas évident ça va petit à petit il est encore très frileux par rapport à ça. Mais voilà j'avais ce sentiment qu'il fallait que je fasse quelque chose avec lui que j'ai pas forcément avec les autres. Les autres ça passe ou ça ne passe pas ça me dérange moi lui c'est vraiment le premier ça m'a fait ça ou je me suis dit il ne faut pas que je lâche l'affaire.

En tout cas il a l'air de comprendre les choses quand ça passe par des actes forts quoi. C'est, t'as, par exemple, tu avais dit le faire venir devant toute la classe chanter danser etc. Ça je sais pas c'est quelque chose qui me vient à l'esprit, tu me diras ce que tu en penses. Je ne sais plus maintenant si ça faisait partie de tes tentatives de solution de discuter avec lui et puis de quelque part, on peut lui dire, comme on appelle c'est un peu les paroles moralisante. Des fois de dire « mais rends toi compte que en faisant si il se passe ci, ça, ça » (ouais j'avais essayé). Alors moi quand je t'entends dire ça, après tu pars avec, tu fais ce que tu veux, mais je dirais de juste faire attention à pas retomber là-dedans.

Ça j'ai fait au début. Je l'ai même fait pleuré une fois en me disant peut-être que ça l'a touché puis c'était jeudi matin la matinée calme et puis en fait le lendemain se faire l'après-midi et le lendemain c'était rebelote quoi. Donc en fait je me suis dit que ça servait à rien, il ne m'a pas écouté, c'est rentré par là et c'est ressorti tout de suite. Et c'est là que je me suis dit bah ça marche pas, parce que c'est du rabâchage c'est ce que ses parents doivent déjà lui dire mais sur le moment ça m'avait tellement fait chauffer que je me suis dit « on sort, on prend un moment, je l'ai posé sur le banc je lui ai dit bon t'es là... » je lui ai fait la morale pendant cinq minutes il a pleuré. Je suis peut-être allé un peu loin (**ça c'est quand cette épisode quand il a pleuré?**) Ça c'était avant c'était en septembre dans les premières semaines. Mais non effectivement ça n'a eu aucun effet, aucun.

Parce que ça justement je dirais de faire attention à... bon maintenant c'est bien au niveau des comportements etc. c'est tout bien. Il y a des moments tout de même ou par exemple quand tu montre la feuille tu dis « bah voilà regarde » etc. où là, tu constates donc là donc c'est une bonne chose. Moi je disais dans le sens où des fois faudra faire attention où, peut-être le risque c'est de retourner dans quelque chose de moralisant en disant « mais regarde si tu te comportes bien regarde comment ça se passe ». On pourrait retomber dans une morale qui risquerait peut-être à nouveau de glisser.

Donc dans l'idée par exemple ce que je lui ai dit « ce matin t'étais pas à côté tes de copain, t'as fait quatre ateliers », moi je suis restée au fait. Je n'ai pas dit « c'est parce que t'es pas à côté de tes copains que tu as travaillé et que tu t'es mis au travail ». (**ouais alors ça c'est très bien ouais mais tu vois par exemple là je suis contente que tu me dises ça parce que du coup ça permet de mettre des mots sur la différence entre avant et maintenant. Ouais c'est plus factuel.**) Je voulais que lui fasse le lien tout seul en fait, je ne voulais pas que ce soit moi qui lui dise « bah voilà les deux sont pas avec toi, donc t'as travaillé. Donc si t'es tout seul tu travailles mieux ». (**Tu lui as exposé les faits quoi**) Ouais. Mais ouais on s'en est, il fait davantage, de plus en plus de remarques comme ça. Là je leur ai rendu un bricolage qui est accrochée là, et je lui ai rendu et il m'a dit « le mien il est moche ». Et puis il y a eu une ou deux fois et c'était comme ça que j'ai réagi, mais là j'ai pas réagi parce que je continuais à distribuer les autres. C'est typiquement le genre de choses mais parle aussi beaucoup comme ça à ses parents. Et puis c'est le même coup pour l'écriture du Y (**il se dévalorise**) il se dévalorise beaucoup. Donc c'est là aussi où ben je ne sais pas à quel point il faut que je dose en disant « oui t'es capable de le faire ».

AB - tu te souviens on avait évoqué ça avec un des calendriers je crois, où il disait, oui il disait « le mien il est moche » mais toi t'avais dit « mais non il est pas moche » etc. Ce que tu peux aussi faire c'est que on doit aussi apprendre à en fait qu'on peut pas tout réussir,

parce que c'était idée chez lui un peu de toute-puissance. Quand il te dit ce genre de choses tu peux dire, oui si c'est vraiment tu devrais lui dire quelque chose de l'ordre « bah écoute c'est pas top, mais ce sera peut-être mieux la prochaine fois ». Parce que je sais que du coup toi t'as envie de le revaloriser, mais le problème c'est que si tu, si tu fais trop ça, il pourrait tout d'un coup essayer de reprendre, de reprendre (ouais voilà te dire je reprendre je vais la prendre par les sentiments). EP - je le fais pour avoir un compliment de l'adulte. Mais en fait c'est même de manière générale, en prenant du recul, l'apprentissage, c'est si je suis pas content de mon travail c'est quelqu'un d'autre qui va me dire si mon travail il est bien ou pas. Moi je dirais c'est vrai, désolée je t'ai coupé, « ah mais t'es pas content de ton travail ? Qu'est-ce qu'il faudrait pour que tu sois content de ton travail ? OK bon bah écoute s'il faudrait ça, alors je te propose de continuer à colorier » enfin en fonction de ce qu'il te dit etc. « pour que toi tu sois vraiment fier de ce que tu as fait ». AB - au lieu de directement complimenter parce que du coup il va pas faire beaucoup d'efforts. Pas forcément, alors que si tu fais quelque chose comme ça... (ouais mais c'est clair). EP – après rien n'empêche de dire aussi, après si donc voilà il fait des efforts, il essaie de... « ah bein t'es content de ton travail maintenant ? Qu'est-ce que tu en penses ? C'est bien » et puis là aussi de le valoriser. « En tout cas moi je trouve aussi que c'est un joli travail ». Ou bien « là je trouve que cette partie elle est bien » c'est aussi bien de valoriser les enfants, il ne faudrait pas dévaloriser les enfants quand même. (oui oui) Mais c'est vrai, de faire attention à quand est-ce que ça devient de la manipulation pour avoir des compliments. Et on en connaît aussi des adultes comme ça qui ont toujours besoin d'avoir l'approbation des autres pour se rassurer. Mais voilà c'est un apprentissage qu'on fait assez tôt je crois. Mais après voilà, il faut voir ce avec quoi toi tu es à l'aise aussi parce que c'est pas forcément évident. (oui puis en fonction des situations aussi). Ce ne sont que des propositions quoi, donc (ça marche). AB – Ouais juste pas retomber dans ces travers, mais je pense que si tu es prête aussi... EP – Bon tu parais bien outillée. (rires) t'avais déjà commencé à l'être avant notre venue quoi. Ah je me demandais les cartes Pokémons aussi ce que ça avait donné ?

Pfff... alors je n'ai pas d'histoires avec, mais je les vois de plus en plus. Elles sont là, ils se les échangent, ils se baladent avec... mais je n'ai pas d'histoire, aucun enfant vient me rapporter des problèmes. De toutes façons ils savent que s'il y en a, soit je les confisque, ou je vais les interdire. Mes collègues sont d'avis aussi. Donc non là il n'y a pas eu de retour.

Donc non ça il n'y a pas. Et puis les vols ?

Les vols il n'y a plus eu. Alors on a eu des vestes dans la classe d'en face, mais je suis sûre qu'il n'est pas sortie à ce moment là. Donc ce n'était pas lui à ce moment là. Mais la maman nous a avoué qu'il avait fait très régulièrement dans les magasins ces derniers temps. Et il y a eu un soir où il a tout sorti en fait, où il a pleuré toute la nuit et il a avoué à ses parents, il a montré tout ce qu'il avait volé en disant qu'il était mauvais, que c'était un mauvais garçon, que en fait c'est juste parce qu'il voulait avoir les mêmes choses que ses copains alors qu'il a amplement ce qu'il faut. Du coup bein ils ont instauré tout un système où en gros, il ne va pas rendre ce qu'il a volé, mais ils ont mis un truc en place où... j'ai pas très bien compris parce que la maman ne parle pas très bien français mais, c'est un peu de la rédemption. Enfin il essaie un peu de se faire pardonner comme il peut pour chaque objet qu'il a volé. Non mais la cleptomane elle est clairement là, et eux ils savent que c'est dès qu'il y a un

événement particulier, une frustration ou une dispute ou quelque chose que les parents ont fait ou ont dit, il y a de fortes chances qu'il y ait quelque chose qui se passe. **(Mais plus à l'école ?)** Non, plus à l'école. Et moi je, enfin ni ma collègue ni moi, on ne l'a jamais pris en flagrant délit en fait donc on a toujours eu des soupçons, mais on n'a jamais pu prouver quoi que ce soit.

AB – Bon tu avais des choses à ajouter ? (Non je crois que c'est bon, j'ai fait le tour) **Bein écoute merci. (Merci) EP – ouais merci beaucoup pour ta collaboration, c'était un plaisir. Bah félicitations, parce que finalement t'es un peu en backup, mais c'est toi qui as fait le gros du travail donc euh.. AB – Et très bien fait. EP – Ouais à fond. (Merci. On verra si ça tient le coup ou pas mais) Bah à voir si ça tient le coup ou pas, mais en même temps t'as les clés en mains quoi. L'énergie des fois c'est un peu autre chose. (Oui, non, c'est ça) Il y a des moments où c'est difficile mais..**

Oui puis on sent que, même avec tout ça va comme ça, puis on a les vacances, puis ça redescend puis voilà il faut tout recommencer à chaque fois. Pis on sent qu'avec lui c'est ça, mais on est quand même sur la pente montante, donc c'est cool.

Ouais, super.

3e entretien Léa Concerne Nathan, 15 ans

Bon, alors tu verras que cet entretien c'est notre dernier entretien. L'idée c'est de voir un peu quels ont été les effets sur les choses que tu as mises en place avec Nathan. Et pis du coup ça sera un peu carré, comme ça je vais suivre un peu la feuille (ça marche). Ça marche pour toi ? (Pas de soucis) puis je prends quelques notes aussi. Alors, du coup euh... donc ah oui parce que c'est écrit.. donc qu'est-ce que t'as pu faire, qu'est-ce que t'as pu mettre en place ? et puis euh... en fait l'idée ce serait que tu me dises les détails à l'annonce. Quand t'as dit peut-être devant la classe par rapport à Nathan, qu'on avait pu, ce qu'on avait pu mettre (ouais). Je ne sais pas comment tu as dit.

Ben j'ai suivi, j'avais pris des notes, donc j'ai suivi ce qu'on avait dit, je leur ai dit. Et il y a eu une espèce de surprise dans la classe (**oui**), il y a eu un petit temps de silence où ils m'ont un peu regardé du style... (**tu leur as dit quoi juste ? Tu te souviens ?**). Ecoute, mais j'ai dit, j'ai dit que voilà que à partir de maintenant, enfin j'ai pas, j'ai pas fait une, j'ai attendu que j'arrive à lui sur quelque chose. J'en ai pas fait un événement spécifique. Mais un moment j'ai fait le tour des élèves sur leurs apprentissages, et un moment on est arrivé à lui et du coup je me suis dit, ben voilà, comme en plus je ne voulais pas trop l'afficher quand même devant tout le monde, c'était pas l'idée. Je voulais que ça soit un peu naturel aussi. Pas faire genre aller je mets un truc en place, je voulais que ça passe un peu... et il m'a dit qu'il n'avait rien fait et j'ai dit « ok, ben écoute Nathan, moi ça ne me pose pas de problèmes. Maintenant ce qu'on va faire c'est que si tu fais, si tu avances dans tes recherches ou quoi que ce soit, ou si pour autre chose, tu me fais signe et on en parle, sinon euh... je te propose que je te laisse tranquille. Et là il y en a un qui a dit « ah, moi j'aimerais bien aussi » et j'ai dit « oui d'accord, pourquoi pas, bon ok », peut-être que lui ça serait bien de lui fiche un peu la paix quoi. Et lui m'a regardé un peu hébété et m'a dit « ouais d'accord, si vous voulez quoi ». (**Par la suite...**) Et après ben en fait après je suis même pas revenue sur lui. Parce qu'en fait je suis revenue une fois sur lui quand on faisait le tour de table pour l'apprentissage, par exemple en disant « Nathan t'en es où ? », et il me dit « nulle part » et j'ai dit « d'accord ».

D'accord, ok. Donc juste pour que je comprenne bien, donc pour l'effet pour la classe, c'était la surprise plutôt ?

Oui je pense qu'ils sont, qu'ils ont vu que là c'était un peu... j'arrêtais de m'exciter mais sur les autres aussi je pense. Mais globalement sur Nathan en disant « mais allez, tu vas faire quoi ? blablabli ». J'ai vraiment dit « ok, ben alors je te laisse tranquille quoi ». (**d'accord**). Et donc il y en a un autre qui a demandé ça, donc du coup bein lui aussi j'ai dit bon « d'accord toi aussi je te laisse tranquille ». (**ok**) Et voilà. Depuis il y en plus- il n'as pas... il y a eu une connerie qu'il a faite depuis. Mais tout seul et je n'ai même pas relevé. J'ai mis des heures d'arrêt et j'en ai même pas rediscuté. Il n'est pas venu me re... enfin il est venu, enfin les échanges qu'on a eu depuis ça a été vraiment hyper formel quoi.

Ouais, j'allais justement y venir. Donc les, là tu m'as dit pour le groupe. Nathan c'était l'hébétude un peu genre... ?

Un peu. Il était un peu surpris je pense. Pis bon il n'exprime pas spécialement ce qu'il ressent donc voilà. Ça s'est un peu.. ouais, j'ai senti qu'il intégrait l'information. (Ok.) Ok.

Intégration de l'information. Et puis du coup qu'est-ce que t' observes comme changements depuis notre dernier entretien ?

Bah je trouve que, comme moi, j'ai l'impression d'en avoir tellement plus rien à foutre, bah en fait je trouve qu'on a des rapports qui, le peu qu'on se voit, ça coule quoi. (ok) Je veux dire, dans le sens où... bein donc voilà, là il s'est comporté mal avec mon remplaçant, bah il n'était pas le seul hein. Je n'ai pas fait de cas, enfin j'ai quand même gueulé une fois sur la classe hein mais c'était général. Ils ont pris les heures. L'autre jour il est venu en retenue, c'est pas moi qui lui avais donné. A la fin il m'a dit... je ne sais pas, j'ai trouvé qu'on avait eu, j'ai pensé à vous et je trouvais qu'on avait plutôt eu une bonne discussion. Enfin ça a duré trois minutes, on s'entend. Mais je trouve que... je ne sais pas... je lui ai dit, il m'a dit « bon bah il faut que je me trouve un stage, parce que visiblement je ne viendrai pas au voyage scolaire », j'ai dit « oui, visiblement pas ». Mais sans... enfin je crois que je n'ai même pas dit ça, j'ai dit « ouais, pis tu penses aller faire où ton stage ? » pis il m'a dit « ben peut-être là », j'ai dit « bon, d'accord alors tiens moi au courant ». Et j'ai trouvé que c'était vraiment très factuel quoi, tu fais ton truc. Quand il a fallu faire la démarche pour consolider le fait qu'il ne viendrait pas, j'ai pas eu l'impression, bon de toutes façons il y en avait plein l'agenda, j'ai pas eu l'impression moi non plus de devoir euh... j'ai pas rajouté des trucs, je me suis dit j'ai photocopié l'agenda et j'ai donné au secrétariat en disant « bah voilà, voilà tous les éléments qu'il y a ». J'en ai pas reparlé, je ne lui ai pas redit « oui bien donc tu te doutes que tu ne vendras pas, blablabli ». Non, c'est vraiment passé et lui n'en a reparlé (ok). Et en cours, bein il ne fait pas grand chose quoi, mais j'ai l'impression que maintenant je... je me dis il n'existe pas quoi. Il ne fait rien, il ne fait rien et puis. Les seules choses où il y a encore eu rapport, mais pas avec lui directement, c'est toujours avec Aurore, qui est toujours dans cette espèce de prise en charge complète. Et où à la limite c'est la seule chose qui me gêne un peu, c'est parce que je trouve que maintenant je trouve que... ben elle, elle est, elle ne va pas dans le même sens que moi et on n'est pas... et je trouve que du coup, lui il ne sait plus trop à quel saint se vouer pare qu'il a quand même deux choses très différentes devant lui. Donc elle le prend beaucoup en charge. Mais pour le reste, j'ai l'impression que... enfin je ne pourrais plus dire aujourd'hui qu'il me dérange dans la classe.

D'accord. Puis, qu'est-ce tu penses qui a le mieux marché dans ta rela... enfin qu'est ce que, dans la mise en place du 180, tu penses, qu'est-ce qui a le plus marché. Il a suffit juste de l'annonce et puis il s'est calmé ? Ou t'as du reprendre deux-trois choses ? T'as du un peu le ridiculiser ?

Non, je pense que bon déjà quand moi j'avais commencé après les vacances à dire que j'allais lâcher, et bah évidemment je pense que mon attitude n'était plus la même. Donc il y avait déjà une base qui s'était construite, on était beaucoup moins dans la symétrie jusqu'ici. Donc on a déjà construit là dessus. Et puis je pense que, bein en fait le fait que vraiment, déjà bah je dois le dire aussi il n'a pas fait, il n'a pas pété les plombs, il n'a pas refait des trucs horribles comme il avait fait jusqu'ici, donc ça aide aussi de mon côté. Mais le fait que moi, maintenant, vraiment je ne fasse plus cas de lui et je ne lui pose plus de questions, bein je pense qu'en fait le fait que je le laisse tranquille entre guillemets, et bein c'est ça qui fait la

différence quoi, c'est vraiment le fait de.... Bon évidemment je peux le reprendre dans mon cours, mais comme je reprendrai n'importe quel gamin, genre « maintenant concentre-toi » quoi. Le fait que je ne fait plus cas de ses bêtises de etc., bah voilà ça avance je veux dire enfin s'il s'est passé quelque chose avec un autre prof avant j'aurais repris en disant oui c'est pas bien ce qui s'est passé avec Madame machin et maintenant je ne dis plus rien. À la limite je vois à l'interne avec mes collègues pour qu'il soit sanctionné, mais je ne lui en reparle plus en lui disant oui là en sport ça va pas bla-bla-bla

(EP) Qu'est-ce que tu entends par tu revois à l'interne avec tes collègues?

Bah par exemple si j'avais une collègue qui me dit « ouais en sport ça s'est mal passé avec Nathan », ben je vais réfléchir avec elle à quelle sanction elle pourrait lui mettre, mais moi je ne vais pas lui en reparler, en rajouter une couche en disant « oui, j'ai appris ce qui s'était passé... » je laisse ma collègue ou mon collègue gérer.

Donc t'aide ton collègue à mettre une sanction mais par contre tu n'interviens pas entre la relation entre les deux. (C'est ça.)

(EP) Puis quand tu disais qu'il faisait des bêtises, tu parles de problème de comportement qu'il avait avec d'autres enseignants ? Est-ce qu'il y a d'autres bêtises de comportement qu'il avait dans ton cours, à part ne rien faire ? (Non la dernièrement, plus du tout) Les bavardages les...

Un peu, mais suffisamment encore gérable pour que je lui dise « bon Nathan tais-toi ». Que ça dur le temps que ça dure. Mais pas infernal quoi comme ça a pu l'être à un moment. **(Il t'imitait aussi avec l'histoire du gâteau)** Ouais alors ça il n'y a pas re-eu. Mais bon on est proche des vacances alors (rires). Mais voilà j'ai l'impression que ça n'a pas vraiment... moi je suis complètement détachée de lui quoi maintenant.

(AB) Moi j'allais dire bah qu'est-ce qui a le moins bien marché ? Et si tu avais des exemples...

Non je pense vraiment ce qui a le moins bien fonctionné, c'est même pas vis-à-vis de lui, et encore je ne sais pas, parce que je me suis dit si demain il re-pétait les plombs, je ne sais pas dans quelle mesure... ben par exemple s'il me ré-imitait, je ne sais pas dans quelle mesure j'arriverais à être super distante. Là il y a aussi la facilité, c'est qu'il n'a pas refait ce genre de truc j'en ai bien conscience. Je pense que ce qui me gêne le plus c'est cette espèce de triangulation qu'il y a avec Aurore au moins je... Et lui pour le coup il y est franchement pour rien. Je veux dire où elle demande des infos que moi je n'ai pas et après... bah voilà ça fonctionne pas. Mais voilà, après c'est clair que je me dis, si demain il y avait à nouveau un épisode de comme avant les vacances de Noël, bah je pense que je le mettrais dehors quoi. Mais je pense que ça m'énerverait quand même. Ça j'ai bien conscience que ça m'énerverait quand même

Bon donc tu l'as dit, quand même depuis l'annonce. Mais déjà quand même un peu avant, déjà au niveau de son comportement c'est plutôt voilà, ça se passe plutôt... Comment tu qualifierais ?

Ouais, en tout cas ça va ce n'est pas pire. Il ne fait pas son travail mais à nouveau je n'en fais plus cas quoi. **(Mais il ne dérange pas la classe quoi ou pas trop ?)**. Pas trop, de manière supportable quoi. **(Donc pas plus qu'un autre gamin ?)**. Non et en plus j'ai d'autres zozos qui dérangent autant. Et puis après que vous soyez venus la dernière fois, c'est drôle donc ils n'ont pas été en sport, parce que après le sport ils n'en pouvaient plus et j'ai pensé à vous, et je me suis dit « je n'interviens pas », parce que j'étais dans la salle à côté après mais j'ai cru qu'il démontait ma classe. Et je me suis dit, j'ai pensé à vous, je me suis dit « tu n'y vas pas, elle se démerde. Si elle est capable d'accepter que ça soit ce bordel là et ben ce n'est pas mon problème ». Et quand je suis arrivé je me suis dit « je ne dis rien, je ne leur dis pas 'purée, c'est le monstre bordel j'étais à côté ». Je leur ai juste dit « ouais maintenant avec moi ça ne fonctionne pas comme ça, vous savez donc maintenant on va travailler ». Et honnêtement je m'attendais à ce que ça soit horrible, mais ils n'ont pas bougé une seconde et on a bossé et on a copié des lignes et des lignes au tableau en histoire. Et Nathan par exemple qui aurait été, que j'imaginai un petit peu tout fou parce que bien excité deux heures à l'intérieur d'une classe, personne n'a émis un son ils ont bossé et ça a été terminé. **(Et ça c'était justement quand tu as mis...)** Juste après quand vous êtes venus le matin, juste l'heure d'après. **(Mais c'était avant l'annonce quand même ?)** Oui.

(EP) Mais ça veut dire... comment toi tu t'es sentie d'entendre le bruit à côté dans la salle de sport et de ne pas intervenir ? C'était comment pour toi ?

Bah au début c'était pas très confortable mais je me suis dit « purée mais elle ne peut pas gueuler ? elle ne veut pas se bouger ? ». Puis après je me suis dit, j'ai pensé à vous, je me suis dit « c'est pas ta classe, toi tu gèreras avec ton équipe comme tu veux ». Donc je n'suis pas intervenue. Et la semaine d'après elle m'a demandé d'aller intervenir parce que voilà. Et d'ailleurs je lui ai dit, je lui ai dit « je vais venir, j'avais pas envie, mais je vais venir une fois et c'est la dernière fois que je viens ». Je lui ai dit après « il faut que tu te débrouilles, il faut qu'on trouve une autre solution. Mais moi je ne veux pas venir dans ton cours pour gérer ton cours ». Et depuis c'est vrai quand j'ai encore été remplacée j'ai dit à mon remplaçant « tu gères jusqu'au bout les sanctions. Si tu lui mets une heure d'arrêt, bah c'est toi qui la mets et c'est toi qui mets le boulot et moi je ne gère pas. Moi je ne suis pas là c'est toi qui va au bout de ton truc quoi ». Mais c'est bien parce que ça m'oblige aussi à dire aussi à mes collègues c'est... Vous récupérez vos responsabilités à vous aussi.

Peut-être que c'est aussi pas mal justement ça. (EP) Du coup des fois c'est pas facile puis en même temps ça te fait du bien.

Oui en même temps ça me soulage, parce que du coup je trouve que bah des fois je me dis, bah c'est un peu horrible, mais avec moi ça se passe quand même pas si mal, mais j'étais tellement tout le temps en train de leur dire « oui avec Madame machin c'est le bazar, avec Madame bidule na-na-ni ». Et je me dis en fait c'est un peu ça qui est des fois pourrissait une relation, parce qu'ils arrivaient et en tant que maîtresse de classe alors je leur disais « mais en fait je suis au courant je sais que tu as fait ci ». Alors que maintenant je me dis un peu bas vous gérez vous, et moi je suis au courant, je veux être au courant des choses pour pouvoir avoir une idée globale de la situation, mais vous intervenez vous, moi je n'interviens plus. Si il y a un problème chez moi je gère mais le reste vous gérez. **(C'est super c'est bien)** trois ans après. **(Rires)**

Quand on travaille avec l'humain, je pense qu'on n'en apprend tout le temps, il n'y a pas de règles... (AB) Ok. Ben j'allais poser la question qu'est-ce qui avait été le plus difficile pour toi dans la mise en œuvre du 180 sur une échelle de 1 à 10 ? Histoire de quantifier un peu.

Non non de 1 à 10 je pense que c'est, le plus dur c'est le moment où tu te dis entre guillemets « je lâche ». Pour moi c'est ça, c'est de me dire « non, j'arrête ça ne fonctionne pas, donc j'arrête. » je pense que c'était ça. Après c'est l'étape la plus dure, parce que c'est l'étape qui se passe dans ma tête. Après je suis « dans l'action » entre guillemets. Je veux dire je lâche mais je me vois faire. Pour moi le plus difficile c'est de me dire je laisse tomber entre guillemets. Et ça vu le, l'état dans lequel j'étais, ça a bien été 7. Mais après c'est ça qui a pris le plus de temps aussi d'arriver à me dire et puis tu lâches pour de vrai, tu lâches pas pour être vrai dans ta tête en train de te dire « oui oui oui mais qu'est-ce que je fais... »

AB : d'accord bah c'est bien. Et puis qu'est-ce que tu ferais différemment si c'était à refaire ?

Dans ce truc là, ben je lâcherais avant (**tu lâcherais avant, rires**) au c'est clair. Je lâcherai avant. Je... oui, vraiment et avec d'autres aussi. Je veux dire avec lui mais avec d'autres où je me dis, où je me dis que j'aurais pu lâcher avant.

Bon après c'est quand même toujours en fonction d'un enfant enfin de la relation en particulier avec un enfant.

Oui mais je me dis j'aurais pu si j'avais moins voulu à tout prix qu'il se conforme à mon espèce de cadre machin et ben peut-être que, peut-être ça aurait été. Il aurait quand même fait le con ça aurait quand même été sûrement, sûrement moins.

Mais bon avec les autres élèves, répéter, tu vois le nombre d'élèves que tu as eu, j'imagine que ça s'est plutôt bien passé j'imagine mais quelques uns.... Parce que lâcher avec quelqu'un avec qui c'est compliqué peut-être bon OK, mais là je suis avec des gens qui vont bien, ça va très bien.

Mais je pense qu'il est en tout cas lui dans comment il est je pense pas que lui il souffre de la situation, clairement pas. La seule qui ai souffert de ça c'est moi. Lui, je dois le gonfler mais je pense que ça s'arrête là. Juste je le gonfle, mais je le gonfle parce que je suis à une adulte qui lui met des limites mais c'est tout c'est pas personnel, je ne pense pas du tout que ce soit personnel peut-être je me trompe mais je ne pense pas. Je pense que la seule qui se prenait la tête sur ce truc c'est moi.

(EP) Parce qu'après avec un élève comme ça, de lâcher ça aide quoi. Pis effectivement, les autres finalement il y en a que ça aide un petit peu que tu mettes un coup... que tu mettes un coup de pied aux fesses.

Et puis je trouve qu'en tout cas j'avais un peu peur que ce truc du voyage d'étude, en plus maintenant ils sont quand même, depuis y en une pétée qui ne part pas non plus, je

m'attendais à ce que lui il se valorise un petit peu dans ce truc là. Parce que j'en ai un autre qui fait ça, et pas spécialement en fait. Il est pas dans cette attitude en fait. L'autre il en train de dire à « ouais moi je pars pas parce que je suis trop un rebelle », lui pas du tout, en fait je crois qu'il ne fait pas tellement cas. Il m'a dit il est assez honnête quoi il a dit bah « ouais là j'ai bien fait le con donc j'imagine que j'irai pas », « bah non ». **(Bon ça l'a responsabilisé en fait, il assume sans se...)** Il est pas en train de dire « ouais c'est dégueulasse j'ai rien fait machin bidule » comme un autre peut-être il est vraiment dans le truc dans l'autre façon voilà j'en ai plein l'agenda, ben j'ai dit « oui on est d'accord ». Du coup c'est aussi plus facile parce que quand il dit ça t'as juste envie de dire « bah ouais... tiens je te le rends ».

(AB) Oui bah c'est aussi ça l'idée à 15 ans c'est d'assumer aussi un peu la responsabilité de ses actes et si tu fais des conneries ben voilà. (EP) C'est plutôt mature en fait.

Ouais, moi je trouve que là pour le coup oui il ne se pose pas comme une victime où, en tous cas pas pour moi, où on est méchant et on l'a empêché... D'ailleurs quand il fait une connerie c'est rare qu'il chipote et il ne chipote pas spécialement pour donner l'agenda. Il ne chipote pas en disant « non c'est pas vrai » ça je dois le reconnaître aussi. **(Ça c'était le cas avant ou bien tu dis depuis la mise en place ?)** Peut-être pas en neuvième maintenant ça fait quand même déjà un moment j'ai l'impression que quand je prends l'agenda et je vois qu'il y a 10 000 mots et ben il ne dit pas « ouais mais c'est pas vrai ouais mais c'est pas... » non il ne dit rien. Donc c'est aussi plus facile je trouve pour moi de dire, à la limite rien. Ou de ne pas dire un truc ironique « ah bah c'est une bonne semaine ». Mais c'est plus facile que celui qui t'amène l'agenda et qui dit « ouais lui c'est pas vrai, c'est faux c'est pas moi » et tu te dis mais putain et forcément tu vas rentrer en lui disant, enfin tu pourrais lui dire oui c'est faux tu as raison, j'aurais plus tendance à dire enfin bon. Du coup il te le donne il te dit rien il te regarde et c'est plus facile de mettre un vu et bon bah ouais c'est plus facile comme ça, ça il faut quand même reconnaître. Finalement je vais l'adorer à la fin de l'année. (rires)
Tu vas lui demander de partir en voyage avec vous (rires). Ok. Bah tu disais qu'il avait refait une connerie mais c'était un peu un groupe dans les trois semaines où tu as pu observer les changements que tu as décrits avant. Est-ce que tu as eu des rechutes donc tout d'un coup de nouveaux ? Mais je ne crois pas enfin c'est ce que tu...

Non, mais je ne vois pas non plus toute la journée. Si je le voyais toute la journée peut-être que... Mais de la même manière l'autre jour je l'ai chopé en train de faire une connerie, c'était pas moi qui était responsable de lui à ce moment-là. Je l'ai renvoyé en classe j'ai envoyé un mail à la prof responsable et j'ai dit « voilà il se passe ça, je pense que ce serait bien de sanctionner » mais je n'ai pas **(mais tu lui as dit quoi À ce moment ?)** Je lui ai dit « vous vous dépêchez d'aller en classe » mais comme j'aurais dit **(vous ? ils étaient plusieurs ?)** Oui ils étaient deux. Donc ils sont allés et j'ai pas dit « ouais c'est inadmissible vous n'avez rien à faire là » Après j'ai envoyé un mail, je les ai vus en train de faire telle connerie à tel endroit et c'était pendant ton heure donc je te laisse gérer. **(Il faisait quoi en fait comme conneries ?)** Il était aux toilettes et je pense que c'était un haut lieu de trafiquants toujours mais bien en dehors des heures de cours **(ça change avec les primaires, rires)**. Oui alors moi ils trafiquent de la drogue pas des bonbons **(ah, c'est des rebelles)**

Et puis qu'est-ce que tu gardes comme réflexe ? Bon c'est un peu ce que tu dis, tu as délégué à la personne responsable, qu'il prenne conscience en fait de ce qu'il s'est passé,

mais c'est pas toi qui es vraiment intervenue donc ça c'est vraiment un des réflexes que tu as laissé un petit peu couler, tu as lâché prise.

Après, comme je dis, si demain il me poussait à bout je ne suis pas je pense que je le mettrais dehors ce que je n'ai pas fait la première fois pour pouvoir me... Mais je me dis, je pense que ça m'atteindrait quand même et que, mais je pense que du coup j'en sais rien de me dire « bah mets-le dehors tout de suite, avant que ça monte et que moi je monte en symétrie en face de lui et que lui bah il adore », parce qu'il s'excite quoi donc je pense que là je le mettrais dehors. Et que s'il ne voulait pas partir j'irai chercher quelqu'un qui viennent le récupérer pour dire voilà pour éviter de le garder et que ça monte et que ça fasse la cocotte-minute quoi.

(EP) Donc tu ferais bien attention à justement pas entrer dans cette symétrie pour essayer de calmer le jeu quoi. Ce serait un bon réflexe quoi mais après c'est... à gérer c'est...

Oui, et ben ça c'est clair que ça va m'énerver, mais je me dis essayer autant que faire se peut de ne pas remonter, que comme ça et moi de me dire, de me sentir hyper mal quoi là je pensais un peu à moi.

(AB) Alors question et je vais la lire parce qu'elle est un peu tricky cette question. Supposons que pour une raison qui m'échappe tu aies envie de revenir avant comment c'était avant notre intervention, qu'est-ce qu'il faudrait que tu fasses pour que ça redevienne comme avant ?

Donc je continue à m'exciter. Clairement. Que je continue au moindre truc, enfin pas au moindre truc parce que je n'ai jamais fait au moindre truc, mais disons que je l'observe sous une loupe un peu plus importante que ce que je fais aujourd'hui et que du coup je pense que en étant beaucoup plus sur son dos en disant « Nathan retourne-toi », « Nathan tais-toi », « Nathan fais ci »... Et donc évidemment à la quatrième cinquième sixième intervention lui il commence à péter les plombs et donc moi ce que je ferais c'est que bon bah je lèverai la voix parce que je sais assez bien faire ça et puis lui du coup ben pour faire chier il commencerait à comporter vraiment mal et puis en montrer mais voilà. Et je pense que si j'étais sur son dos tout le temps mais je pense que c'est ce qui arriverait

D'accord OK. Bah écoute tu as évoqué le en fait ce que tu faisais avant donc donc ça veut dire qu'il y a eu un avant et un après donc

Mais je sais que vraiment de me dire que, bon y'a pas que avec lui, mais je veux dire de lui, disons le plus difficile c'est que vraiment je le trouve vraiment un peu, je le trouvais vraiment très inatteignable. Il y en a d'autres avec qui je savais que je pouvais jouer sur la peur ou sur quelque chose, ou ils avaient les parents, j'avais un levier. Lui j'avais l'impression de ne pas avoir de levier parce que les parents ils étaient pas du tout de notre côté, ou la peur en tout cas il semblait s'en foutre tu vois ? Donc comme il a quand même ce truc où il est pas beaucoup... il est toujours à l'espace ressources où il est toujours très cocolé, il pouvait aussi beaucoup jouer là-dessus quoi. Et puis maintenant il a quand même ce diagnostic, que moi je réfute totalement, mais derrière lequel tout le monde se cache beaucoup quoi, parce qu'il est, et je mets des énormes guillemets, autiste Asperger. **(Bon il a tout été je crois)** oui il a tout été, mais ça je n'y crois pas. Maintenant c'est un peu le truc derrière quoi tout le monde

se cache quand on dit quelque chose. Bon moi j'y crois pas mais lui aussi du coup bah il a un peu ce truc de dire oui mais j'ai un diagnostic. **(Ah mais il te l'a dit carrément ?)** Non il me l'a pas dit à moi mais je sais qu'il l'a dit à des collègues **(mais avec toi pas ?)** Non parce que... Enfin moi c'est le genre de truc que quand on me dit ça je lui dis « je m'en fous » donc euh... Parce qu'on y va quoi. Parce qu'au-delà de ça, j'ai eu un autiste Asperger dans ma classe vraiment, vraiment, vraiment avec qui je faisais quand même différemment parce qu'on ne pouvait pas discuter. Je trouve qu'avec Nathan, dans une certaine mesure et à certains moments, on peut discuter et je pense qu'il y a ça aussi dans les trucs que je ne referais pas. C'est que j'ai tellement imposé la discussion, j'ai voulu à tout prix qu'on discute, que je le fasse prendre conscience évidemment de tout ce qui n'allait pas que ça fonctionnait pas. **(Un peu comme euh, un peu une morale).** Oui complètement oui je te fais la morale et je t'explique tout ce que tu dois faire et ce qui est pas bien et j'en ai bien conscience.

Ben t'as réussi à lâcher prise tu te sens beaucoup mieux, la relation elle va revenir mais, mais je veux pas, mais la relation c'est pas... (Non mais je m'en fiche que ça ne soit pas l'extase). Mais c'était pas le cas au départ. Tu avais vraiment envie de l'atteindre, de le toucher et que ça se passe bien, ce qui est tout à fait normal quand t'es enseignant, parce que t'as envie que tout ça se passe bien avec tes élèves que tes élèves t'aiment bien pis que, et inversement mais voilà c'est pas toujours facile malheureusement.

Mais c'est ce que j'ai dit l'autre jour mais à ça, je leur ai dit à toute la classe, je leur ai dit « j'ai eu pendant longtemps comme espoir que ça croche avec vous tous. Aujourd'hui je me rends compte que ça ne croche pas avec vous tous, que c'est pas grave et que je vais garder ceux dans ma tête avec qui ben ça a bien fonctionné et je pense que c'était illusoire que ben sur 23 ça allait bien se passer avec tous ». Et ils m'ont regardé un peu du style d'accord...

Et surtout à cette période où il cherche à s'émanciper et des fois c'est parce que justement la pression. Là tu parlais justement que Nathan il était en train de dealer... voilà c'est une manière de faire.

Donc voilà honnêtement je ne sais pas ce qu'il va faire l'année prochaine **(bon il parlait du stage quand même)** oui il va avoir une mesure AI visiblement, je trouve que c'est ridicule, mais tout ce que je sais, c'est qu'il va partir quoi et à la limite c'est la seule chose qui m'intéresse. Là vraiment, comme c'est après les vacances qu'on part en voyage, normalement, là ils sont censés avoir trouvé un stage, l'équipe qui part pas et je n'ai pas demandé. Je n'ai pas dit « Nathan t'en es où ? Tu as ton stage ». Non parce que de toute façon s'il est à l'école, il n'est pas avec moi donc euh...

Non, mais quand même il t'en as parlé, il est dans une recherche, donc il y a quand même quelque chose qui se passe, c'est quand même plutôt rassurant aussi. Parce que en fait finalement l'école c'est fini et puis, il faut s'insérer dans quelque chose... donc moi je trouve quand même plutôt pas mal parce qu'il se responsabilise pas si mal.

Non, non, non, oui, c'est lui qui m'en a parlé, c'est lui qui m'a dit il faut que je trouve un stage, je dis « effectivement », j'ai demandé. Si quand même on a eu la petite discussion qu'on a eu « est-ce que cuisiner ça te intéresse toujours ? » il m'a dit « non », j'ai dit « ah mais tu as une idée de ce que tu voudrais faire ? » il m'a dit « non », mais « ce serait plutôt

quelque chose avec des gens ? Quelque chose tout seul puis ? » bah il m'a dit « plutôt quelque chose en rapport avec les gens », que je dis « bah tu vois c'est plutôt important, t'as déjà un point dans tout ce que tu veux faire » et voilà, pis après je vais dit ben voilà « bon courage, je suis à dispo » quoi.

Mais tu vois finalement tu cherchais quand même à discuter avec lui, c'est lui qui est venu vers toi (rires)

Oui et en plus... ça c'est vraiment, et oui, j'ai trouvé que j'ai pu être bienveillante à ce moment-là et calme... et profondément intéressée par ce qu'il allait faire sans avoir besoin de m'forcer. Bon la discussion ça a duré deux minutes, de toute façon c'est un peu sa limite après j'avais dit bah voilà bah bonne soirée et au revoir. Et je me suis dit bah c'était bien, parce que c'était calme des deux côtés. Et quand il vient en retenue et qu'il est tout seul, j'ai déjà remarqué, parce qu'il a beaucoup de mal à se concentrer quand même, dès fois je trouve que c'est le moment où moi je suis presque le plus à dispo pour lui, c'est une manière de lui dire quand je vois qu'il ne comprend rien je dis « Nathan tu veux que je vienne t'expl... tu veux qu'on regarde ensemble? » Et je trouve que c'est apaisé à ce moment-là. Vraiment je me suis dit, là il est venu deux fois pour d'autres cours où on l'avait mis en retenue, notamment l'anglais, et j'ai trouvé apaisé et j'ai pu lui expliquer son exercice d'anglais sans qu'il dise « non de toute façon, je comprends plus rien, je m'en fous » **(ce qu'il faisait auparavant)**. Ouais, ou ce qu'il fait des fois chez, j'veux dire à dire euh... « Nathan tu veux pas faire l'exercice ? » « Non je comprends rien, je m'en fous ». Moi j'avais tendance à dire « mais non, tu comprends pas rien, t'es intelligent, tu dois faire ci tu dois faire ça ». Là j'ai trouvé qu'il était capable de dire « oui c'est ça » « ben t'as compris, je vais retourner à ma place ». **(Ah ben c'est cool, ça veut dire que même au niveau des apprentissages ça a l'air de... de s'être un peu réglé)** Mais j'pense que... voilà, c'est plus moi qui vais, la grande différence elle est là, c'est lui qui vient.

Alors euh, j'ai noté « si l'intervention a fonctionné... elle a fonctionné ? (oui, elle a fonctionné) ((rires)). Alors ça c'est top euh... sur une échelle de 1 à 10, euh... (EP) donc y a deux choses à évaluer, donc sur une échelle de 1 à 10, le problème se situe aujourd'hui à combien ?

Je vais dire à 1, je vais pas dire à 0, parce que, parce que je me garde toujours la marge de manœuvre de qu'est-ce qui va se passer après. Mais disons qu'aujourd'hui, je fais plus cas de Nathan, donc a 1.

D'accord. Et puis avant, il était à ... ?

On va dire à 7. A 7 parce que je le voyais pas beaucoup, il aurait été plus haut si je le voyais tous les jours. **(d'accord. C'était plus supportable parce que c'était ponctuel quoi)** mmmh, c'était ponctuel.

Et puis euh.. par rapport à l'intervention. Sur une échelle de 1 à 10, 10 étant très satisfaisant, comment t'évalues l'intervention qu'on a proposée.

8 parce que ben, y avait, parce que déjà quand on s'est vu, je pense la première fois, donc fin novembre, je pense que d'avoir aussi posé le problème et de m'être entendu dire les choses, ça aide quand même à prendre conscience de ce qu'on fait. Parce que tu fais les choses, et pis euh assez instinctivement moi j'ai l'impression. Et pis de l'dire, même si t'en as

un peu conscience mais c'est pas très confortable, donc tu mets au fond de ta tête... Là de le lire tu te dis quand même « ouais mais attends, ma fille euh... ». Je pense que la première fois, la première phase où y a un temps de latence finalement pour moi elle a aussi été bénéfique dans le sens où ça m'a permis de moi commencer à pouvoir.. lâcher. En ayant mis les choses à plat. Je pense que finalement, ce temps où tu te dis « ouais mais c'est long... » en tout cas pour moi, c'était pas mal car ça me permet de faire un bout de chemin toute seule. Et j'y pensais à titre plus large sur... l'école Palo Alto et une thérapie qu'on pourrait faire et je me disais « ben ouais » en tout cas avec des gens comme moi, entre le moment où j'y vais pour expliquer mon problème, et le 2^e rendez-vous où peut-être on me proposerait une stratégie, et ben ce serait bien de pas me proposer la stratégie à la première. De me laisser mijoter 15 jours, histoire que moi je fasse un bout de chemin... parce que je suis sûre... parce que moi je pense que tu peux déjà lâcher certains trucs toute seule quoi. En réfléchissant à (...) et du coup, le reste est plus facile, enfin pour moi, c'est plus facile le 180 comme du coup t'as déjà bien réfléchi au truc. **(Ah c'est intéressant ! (EP) Et puis du coup en plus imaginer que quand on t'a vue en novembre, quelque part ça avait déjà un effet d'intervention parce que ça t'a permis et ben de poser les choses, de prendre un temps pour penser à cette situation euh...)** Ouais. Parce que je pense que du coup, je sais pas, si vous étiez arrivés en me disant « ben ok, alors à la fin du rendez-vous on te propose de faire ci ça » je l'aurais fait, mais je suis pas sûre que ça aurait tenu. Et je suis pas sûre que j'aurais vraiment, et pas seulement pour la forme, changé, « ok maintenant il faut vraiment que ça s'arrête ». J'aurais fait, et peut-être que je me trompe, mais me connaissant, après ça serait vite revenu. Là le temps de latence j'ai l'impression que ça a permis à ce que vraiment je prenne conscience et que je me dise vraiment ça ne peut pas fonctionner quoi. Moi j'ai trouvé intéressant ce temps.

(AB) Ouais t'es la première à en parler mais je trouve que ça c'est bien. (EP) Comme s'il fallait un temps pour intégrer.

Et puis vraiment de le dire, et puis tu peux en parler avec ton conjoint avec tes collègues mais là c'est pas pareil. Puis le fait de revivre les séquences, ben tu te rends vraiment compte de ce que tu as fait et de ce que tu n'as pas fait de positif (rires) **((EP) et aussi la liste de ce qui n'a pas marché)** ouais mais vraiment. Parce que quand tu en parles tu vas rentrer chez toi tu vas dire « oui il m'a cassé les pieds bidule machin », mais tu ne vas pas revivre le moment en te disant « ouais bah là j'ai dit ça et lui il a dit ça et puis bidule ». Et du coup bah, je trouve que quand tu dis ça à tes collègues ou à tes amis ou quoi, t'as pas envie de toute façon moi qui viens de te dire que t'as tout fait bien et que c'est un petit con (rires) **(tu veux te décharger quoi pas forcément comprendre mais juste vider le sac)**. Je veux pas qu'on, le premier qui t'aurais dit « ouais mais t'aurais dû faire comme ça », tu as envie de lui dire « mais tais-toi » (rires). Donc là au moins on dit arrête de faire comme ça.

(AB) Ouais c'est chouette. Ok, on est à la dernière question. Ok, qu'est-ce que tu retiens de notre collaboration ?

Bah moi je trouve que, je reviens sur ce temps de latence, j'ai trouvé que c'était bien pour moi j'ai trouvé que c'était constructif, en tous cas pour moi ça a été constructif. Je vous remercie de votre disponibilité et pour vous dire j'avais même oublié que j'avais ce groupe et au bout de deux semaines je me suis dit « ah oui il faut peut-être que je leur dise où ça en

est ». Donc vous voyez s'il y avait eu des soucis évidemment que... Mais comme là globalement ça a roulé **(on est d'accord que justement le faite que t'es que tu n'ai pas envoyé de message c'était parce que ça roulait pas parce que tu te...)** Oui, oui, non mais je te dis si j'avais complètement oublié. **(ah ouais d'accord)**. Au bout de deux semaines je me suis dit « merde, il faut que je les tienne au courant ».

(EP) Mais c'est bien parce que ça veut dire que tu avais les clés en main pour tous les scénarios qui se sont présentés pendant ces trois semaines.

Et puis j'ai trouvé clair ce que... les propositions. C'était pas, enfin ouais enfin je veux dire les mots-clés que j'avais noté, les trucs c'était clair et pour moi c'est aussi plus facile avant de relire et de dire « ouais je vais dire ça comme ça », tu sais un peu dans ta tête ce que tu vas dire et du coup évite de partir un peu dans tout les sens et de rajouter des trucs et de faire que le message n'est plus clair. Et tu dis un peu en rajoutant tout le reste plus du tout ce que tu veux dire. Donc ça c'était bien que le faite que vraiment ce soit clair ce que j'ai à faire après.

OK. Est-ce que tu as d'autres choses à... est-ce que tu voulais rajouter quelque chose ?

Ah bah non moi je vous dis merci c'était cool d'avoir un... **(un grand merci à toi)**. Non mais vraiment je me dis c'était vraiment cool et vraiment on devrait avoir des espèces de supervision entre guillemets plus souvent parce que ça te fait juste au moins, en tout cas prendre du recul sur la situation ou quoi avant qu'elle s'envenime et que tu ne puisse plus voir le gamin en peinture, parce qu'au bout d'un moment ça devient personnel. Parce qu'il rentre dans la pièce du te dit mais « qu'est-ce qu'il va encore faire ? ». Et donc tu pars toi aussi dans un truc qui est pas faux positifs vis-à-vis de lui.

(EP) En tous cas bravo bah en fait ça m'impressionne parce que je t'écoute puis je me dis waouh, quelle euh...

Bon il m'a beaucoup soulé à Noël, donc j'ai bien pleuré pendant une semaine. Donc à Noël j'étais plutôt dans une phase... je vais l'étriper ce petit con **(rires)**

Ben justement tu vois si tu regardes de loin, tu aurais pu garder ce sentiment là. Mais t'as fais aussi un travail de lâcher prise. (AB) Je trouve aussi joli, par rapport à la discussion, tu cherchais à discuter avec lui et finalement c'est lui qui vient. Alors évidemment avec son style c'est pas... C'est pas le plus dans l'émotion, le plus communicatif

Mais je pense que tout le travail amorcé avec Alessandro, puis là je continue donc c'est clair que ça aide à se dire « bon comment je peux faire différemment ? » ou quoi et comment, quand y'a des trucs qui ne fonctionnent pas et je m'énerve toute seule quoi. Oui c'est ça moi maintenant je me pose toujours la question de me dire « qui souffre : eux ou toi ? ». Donc maintenant je suis à me dire si c'est toi qui souffres, c'est toi qui changes, c'est pas eux. Donc j'ai l'impression de m'être un petit peu détendue vis-à-vis de ça **(mais tu as l'air)** non non je suis éclaté de fatigue j'ai des monstres problème avec l'administration. Mais tu vois hier on a parlé du voyage d'étude et j'ai trouvé sympathique, je me suis dit tiens pour une fois, bon il n'y avait pas Nathan parce qu'il ne vient pas **(rires)**, mais je me suis dit ouais je sais pas, on a parlé après des règles dans l'école et j'ai pas eu l'impression d'asséner les

règles comme je l'aurais fait avant en disant « c'est ça à la dernière ». Vous connaissez le moment ça se passe comme ça si je vous chope, vous savez ce qu'il va vous arriver, vous connaissez. Voilà c'était un peu plus rigolo. Puis dans l'après-midi j'ai chopé un téléphone, ça fait rire tout le monde et pis ils ont dit « bah vous commencez maintenant » j'ai dit bah voilà. Après je me dis c'est aussi possible avec des 11e je suis bien consciente, parce que ça fait trois ans que je les connais, que la boucle elle est un peu faite. Que avec des neuvièmes je me dis, si j'ai des nouveaux neuvième l'année prochaine je vais quand même remettre un cadre qui est assez fort est serré au début parce que ça ne peut pas fonctionner. Mais en tout cas de me dire bah l'autre jour j'ai encore eu un élève en maths, il ne veut plus rien faire, il a décidé qu'il allait se laisser couler, et vraiment je me suis rendu pareil il m'a dit, j'ai dit en fait « ce que t'aimerais que je te laisse tranquille ? », il m'a dit « ouais ». J'ai dit « ok ». Et maintenant « je lui dis tu veux la feuille ? », il me dit « non », j'ai dit « bon d'accord, fais des dessins ». Sans que je me dise à mon bureau « maintenant il fait rien, ça m'énerve ». Maintenant je me dis « bah voilà vous payerez les conséquences dans six semaines, parce que dans six semaines on est aux examens » quoi. Mais voilà je pense qu'il y a aussi moins ce truc où, en neuvième tu te dis « putain, s'ils font déjà rien maintenant il va se passer quoi ? ». Mais même là j'ai une élève en neuvième qui ne fait rien je lui prends l'agenda à tous les cours parce qu'elle ne fait jamais ses devoirs, c'est pareil. Maintenant je le fais plus cas, maintenant elle me pose agenda je note que c'est pas fait je ne donne même plus de sanction, parce que toute façon ça ne sert à rien, et que la seule qui s'excite c'est moi et voilà j'ai presque envie de dire je ne m'occupe pas d'elle. Et je pense que c'est ça aussi, de dire maintenant je vais me concentrer sur ceux qui ont envie dans la classe. Où je suis ce n'est pas possible de faire le salon de thé au fond de la classe de vous laisser, vous allez discuter. Mais en tout cas de dire « si vous voulez faire un truc en silence qui n'a rien à voir, c'est possible ». Mais voilà je me garde quand même de me dire que si demain il me ré-imité je ne suis pas sûre que je vais lui dire « oui Nathan continue c'est trop super j'adore » **(bon tu as les clés)**. Mais oui mais je veux pas le dire mais oui vas-y mets toi devant mais qu'est-ce que je fais d'autres **((EP) mais tu sais qu'il avait un petit peu tendance à t'imiter quand tu t'excitais. Donc si tu ne t'excites plus, ben ça crée moins le contexte où la situation où il serait peut-être potentiellement susceptibles de t'imiter quoi)** oui je pense qu'il est beaucoup moins, il est beaucoup moins dans une phase où il pense que c'est jubilatoire parce que ben parce que je ne m'énerve plus en fait.

(AB) Tu as repris le pouvoir quoi. Bon bah on finit sur la sonnerie et merci beaucoup.

Annexe 8

Tableau complet d'Analyse thématique de contenu

Analyse thématique de contenu : "Evaluation des effets" (entretien 3)

Thèmes	Sous-thèmes	Enseignante 1	Enseignante 2	Enseignante 3
Efficacité de l'intervention	Impact sur le comportement à la maison	J'ai vu la maman jeudi, on est vendredi, je l'ai vu hier elle m'a dit (...) qu'à la maison aussi il est calme il a l'air serein qu'il a plus ses blocages comme avant		
	Sortie de la lutte symétrique	(...) mais à l'école la même chose maintenant il est plus du tout en train de regarder, il a plus ce sourire « je t'ai eu maîtresse » et si par exemple on se croise le regard parce qu'il fait une bêtise et puis qu'il me regarde, ben il se sent mal à l'aise, sur le visage. Alors qu'avant il n'était jamais mal à l'aise. Donc ça c'est vraiment top. (...) Mais c'est plus du tout cette relation de... enfin il n'est plus en compétition avec moi et puis il ne me cherche plus.	non mais enfin j'en avais tellement marre que je me suis dit enfin bête pour bête on y va quoi. Puis du coup ça a stoppé net, il n'est pas rentré dans le... Enfin il a pas fait monter la sauce quoi. Ça l'a coupé dans son élan à chaque fois. Et du coup moi je trouve que la deuxième semaine il était beaucoup plus calme, il s'est vraiment mis au travail.	Mais je me dis, je pense que ça m'atteindrait quand même et que, mais je pense que du coup j'en sais rien de me dire « bah mets-le dehors tout de suite, avant que ça monte et que moi je monte en symétrie en face de lui et que lui bah il adore », parce qu'il s'excite quoi donc je pense que là je le mettrais dehors.
	Impact sur le comportement à l'école	Il y a beaucoup moins le matin, il est plus en retard. Et après la récréation ça arrive de temps en temps, mais sans... enfin, avant c'était vraiment tous les jours. Et puis là maintenant je dis plus rien parce qu'au final s'il est en retard une fois par semaine ça m'est égal	on est moins dans l'extrême. Il n'y a plus les bruits d'animaux il n'y a plus de cris, il n'y a plus je me lève dans ce milieu de la classe, il continue un peu à papillonner par-ci par-là, mais ça reste gentillet. Enfin il y en a d'autres qui le font donc pour moi ce n'est pas un comportement extrême.	L'autre jour il est venu en retenue, c'est pas moi qui lui avais donné. A la fin il m'a dit... je ne sais pas, j'ai trouvé qu'on avait eu, j'ai pensé à vous et je trouvais qu'on avait plutôt eu une bonne discussion. Enfin ça a duré trois minutes, on s'entend. (...) Et j'ai trouvé que c'était vraiment très factuel quoi, tu fais ton truc. Et je trouve que c'est apaisé à ce moment-là. Vraiment je me suis dit, là il est venu deux fois pour d'autres cours où on l'avait mis en retenue, notamment l'anglais, et j'ai trouvé apaisé et j'ai pu lui expliquer son exercice d'anglais (...) Mais j'ai pensé que... voilà, c'est plus moi qui vais, la grande différence elle est là, c'est lui qui vient.
	Vérification à l'aide de la question de consolidation	Il faudrait que je sois toujours sur le dos d'Olivier, et puis qu'on commence de nouveau à se confronter et à monter de plus en plus (...) Par exemple dire Olivier travail, Olivier arrête de chanter, Olivier arrête de danser, Olivier ça me fatigue (...) Non je pense que c'est vraiment tout j'aurais été sur son dos, toujours lui le ramener à l'ordre, ne pas le laisser respirer. Pis peut-être changer aussi ma vision de lui. Je trouve que maintenant je le... je le vois un peu différemment qu'avant avant.	Il faudrait que je me mette vraiment recentrer sur lui en ne lâchant rien et en disant travaille, travaille, travaille, travaille, travaille (...) parce que du coup je lui montrais que moi j'ai envie qu'il travaille, je ne voulais pas que lui travaille pour lui et je voulais qui travaille pour moi	Donc je continue à m'exciter. Clairement. Que je continue au moindre truc, enfin pas au moindre truc parce que je n'ai jamais fait au moindre truc, mais disons que je l'observe sous une loupe un peu plus importante que ce que je fais aujourd'hui et que du coup je pense que en étant beaucoup plus sur son dos en disant « Nathan retourne-toi », « Nathan tais-toi », «Nathan fais ci »...
	Changement dans la vision du monde	Pis peut-être changer aussi ma vision de lui. Je trouve que maintenant je le... je le vois un peu différemment qu'avant. Pour moi c'était lui le problème et avec ça je me suis quand même rendu compte que c'est à cause... Mais je me suis remise aussi beaucoup en question mais... (...) (Nous : Tu vois plus sur le côté affectueux en fait et reconnaissant.) Avant je ne voyais que son côté terrible.	Mais je ne voulais pas forcément remettre la faute sur lui, donc j'ai attendu que ça passe et puis du coup ça s'est amélioré. (...) Mais je reste tout le temps un peu sur la réserve et je pense que je resterai encore pendant un an et demi, parce que je vais l'avoir dans ma classe pendant un an et demi. Mais il y a de l'amélioration	Oui en même temps ça me soulage, (...), mais avec moi ça se passe quand même pas si mal, mais j'étais tellement tout le temps en train de leur dire « oui avec Madame machin c'est le baza (...) ». Et je me dis en fait c'est un peu ça qui est des fois pourrissait une relation, (...). Alors que maintenant je me dis un peu bas vous gérez vous, et moi je suis au courant, (...), mais vous intervenez vous, moi je n'interviens plus. Si il y a un problème chez moi je gère mais le reste vous gérez. Oui mais je me dis j'aurais pu si j'avais moins voulu à tout prix qu'il se conforme à mon espèce de cadre machin et ben peut-être que, peut-être ça aurait été. Il aurait quand même fait le con ça aurait quand même été sûrement, sûrement moins. (...) D'ailleurs quand il fait une connerie c'est rare qu'il chipote et il ne chipote pas spécialement pour donner l'agenda. Il ne chipote pas en disant « non c'est pas vrai » ça je dois le reconnaître aussi.
	Satisfaction vis-à-vis de l'intervention	Que c'est incroyable, qu'en changeant des interactions on peut changer carrément le comportement de l'élève. Moi je me suis rendue compte que, bon je me remets tout le temps en question, mais que c'est nos interventions qui font comment sont les élèves, malheureusement, et que c'est difficile de changer des interactions qui sont là depuis une année et demie, et pis qui sont quand même ancrées.	Moi j'ai trouvé franchement enrichissant, parce que ça m'a permis aussi de me remettre en question puis c'est aussi ce que je recherchais. Enfin d'avoir, sans que ce soit quelqu'un qui viennent observer en classe des élèves, mais d'avoir un avis extérieur et de me dire « ah mais est-ce que c'est moi focalise sur les choses qui me dérangent ? ou bien ça peut vraiment être dérangent ? Est-ce que j'ai raison de m'inquiéter ? ou est-ce que c'est finalement c'est peut-être moi qui dramatise un peu le truc ? ».	Non mais vraiment je me dis c'était vraiment cool et vraiment on devrait avoir des espèces de supervision entre guillemets plus souvent parce que ça te fait juste au moins, en tout cas prendre du recul sur la situation ou quoi avant qu'elle s'envenime et que tu ne puisse plus voir le gamin en peinture, parce qu'au bout d'un moment ça devient personnel.

Lâcher prise/remise en question	Parce que je me suis aussi remise en question... de me dire que j'avais peut-être aussi demandé trop et d'avoir été trop sur son dos.	Puis ces deux dernières enfin depuis qu'il est revenu en fait j'ai beaucoup moins, j'ai un peu lâché la bride entre guillemets.	Bah je trouve que, comme moi, j'ai l'impression d'en avoir tellement plus rien à foutre, bah en fait je trouve qu'on a des rapports qui, le peu qu'on se voit, ça coule quoi.
		Je ne vais pas lui faire de traitement de faveur non plus, mais je me dis bon voilà il ce matin il a déjà pas mal donné, je vais un peu lui fiche la paix quoi.	Non, je pense que bon déjà quand moi j'avais commencé après les vacances à dire que j'allais lâcher, et bah évidemment je pense que mon attitude n'était plus la même. Donc il y avait déjà une base qui s'était construite, on était beaucoup moins dans la symétrie jusqu'ici. Donc on a déjà construit là dessus.
Reprendre tous les comportements "ne rien laisser passer"	Et puis du coup il fonçait contre les copains qui étaient sur les lignes. Et ça a été dur pour moi et je crois que c'est aussi ça qui a fait le déclic, c'est que après je suis allée vers lui je lui ai dit « mais en fait t'es trop petit, tu n'as pas besoin de respecter les lignes ». Pis il rigolait, pis il embêtait. (...)	Puis après, bah les jours suivants c'était vraiment, j'essaie vraiment de laisser passer enfin de ne rien laisser passer.	
		il est présent mais beaucoup moins dans le travail, à de nouveaux avoir envie de discuter tout le temps, d'être partout mais au final nulle part. Et ça a été assez compliqué, j'ai eu besoin de refaire d'autres remarques comme j'avais pu faire la première semaine.	
Prise de conscience de son comportement d'avant	Et avant ne fait j'aurai lâché et puis je me serai dit : bon bien il respecte les consignes donc c'est ok. Et je l'aurai laissé faire, et en fait c'est la première fois que je ne l'ai pas laissé faire. (...) Et en fait c'est la première fois que je le lui tenais vraiment tête. Parce que pour lui c'était un peu facile en fait. Il me menait un peu à bout, pis tout d'un coup quand il voyait qu'il dépassait un peu les limites, il faisait les consignes pis ça passait un peu inaperçu.		Mais le fait que moi, maintenant, vraiment je ne fasse plus cas de lui et je ne lui pose plus de questions, bien je pense qu'en fait le fait que je le laisse tranquille entre guillemets, et bien c'est ça qui fait la différence quoi, (...) je pense qu'il y a ça aussi dans les trucs que je ne referais pas. C'est que j'ai tellement imposé la discussion, j'ai voulu à tout prix qu'on discute, que je le fasse prendre conscience évidemment de tout ce qui n'allait pas que ça fonctionnait pas. (Un peu comme euh, un peu une morale). Oui complètement oui je te fais la morale et je t'explique tout ce que tu dois faire et ce qui est pas bien et j'en ai bien conscience
Adaptation du 180°	Et puis du coup en fait j'ai réagi toute la journée sur euh... « Mais tu vois, là pour moi t'es pas un grand garçon. Ça pour moi c'est une attitude de bébé. » Donc sans vraiment le remettre toujours devant la classe, mais juste entre lui et moi. Et en le remettant je pense une fois devant la classe, mais voilà. Il boudait... enfin il boudait... il était vraiment pas très content.	Et aussi voilà le fait de contourner Achille en passant par l'autre avec qui il discute, ou avec qui il peut ne pas faire ce que je demande en gros. Du coup ça se voit que ça a vraiment un effet aussi sur lui. Parce que je pense que il est loin d'être bête et du coup il doit se dire « mais si elle lui dit à lui c'est parce que en fait elle voit que je suis aussi en train de discuter avec lui » à mon avis. Parce que du coup il me regarde et il se met à travailler.	
		Donc voilà dès qu'il va dire quelque chose, dès qu'il va faire quelque chose, mais en essayant (...) en essayant de contourner le truc et de ne pas forcément m'adresser directement à Achille, mais aux autres qui étaient avec lui. En faisant comprendre aux autres que s'ils étaient avec lui, ils travailleraient peut-être moins ou moins bien et qu'ils ne termineraient peut-être pas leurs ateliers et leur plan de travail. Et du coup je me suis rendue compte qu'en faisant ça, en passant un peu par d'autres chemins pour arriver à mon but, lui il réagissait.	
Solidarité de la classe	Mais j'ai été contente parce qu'il n'a pas été du tout exclu par les autres.		
Application transversale (sur d'autres élèves)	Mais on a fait une régulation émotionnelle et puis on a écrit une lettre ensemble pendant 45 minutes puis « maintenant tu ressens quoi ? ça se passe où dans ton corps et puis on va écrire tout ce que tu as dans ton corps ? dans ta tête ? ». Et puis en fait il a juste écrit une lettre en disant qu'il avait peur que sa maman le gronde s'il avait des mauvaises notes (...) Concernant une autre élève : « mais tu sais ce que j'ai fait avec Olivier devant la classe c'était vraiment parce qu'il a des comportements inadéquats mais toi c'est pas du tout le cas, toi tu respectes tout le temps les règles, tu fais toujours bien donc il faut que tu viennes me dire quand tu as une question ».	Alors ce serait plus dans l'idée soit de prendre les autres à parti, de nouveau en disant « bah si tu veux me dire quelque chose maintenant tu... on s'arrête et tu nous racontes parce que ça a l'air super intéressant ». J'ai déjà fait avec deux autres, qui eux aussi baissent les yeux et se sont sentis très bête.	là je continue donc c'est clair que ça aide à se dire « bon comment je peux faire différemment ? » ou quoi et comment, quand y'a des trucs qui ne fonctionnent pas et je m'énerve toute seule quoi. Oui c'est ça moi maintenant je me pose toujours la question de me dire « qui souffre : eux ou toi ? ». Donc maintenant je suis à me dire si c'est toi qui souffre, c'est toi qui change, c'est pas eux.
Outille pour d'autres situations : renforcement fonction encadrante		Parce qu'il y a aussi d'autres qui se révèle dans la classe qu'il ne faut pas lâcher non plus. On essaie un peu de mettre le même genre de système en place, mais pas la même chose parce que ce n'est pas les mêmes élèves de toute façon. Mais en essayant de voir comment il réagit si je dis ce genre de remarque.	Et que s'il ne voulait pas partir j'irai chercher quelqu'un qui viennent le récupérer pour dire voilà pour éviter de le garder et que ça monte et que ça fasse la cocotte-minute quoi.

Éléments:

Reconnaissance /affection de l'élève	Avant il ne disait jamais quelque chose de positif comme ça, puis ce matin il avait rendez vous avec un psy et puis il m'a dit « tu sais maîtresse j'ai dit au psy que j'avais la chance d'avoir une gentille maîtresse comme toi ».	Puis j'ai dit « non mais 32, je te manquerai à un moment donné. C'est trop long 32 ». Puis il me regarde puis il me fait « ouais, ouais c'est vrai ». Puis du coup on a continué à marcher et puis voilà encore une fois essayer de renouer le lien différemment que de justement tout le temps être dans cette espèce de confrontation et puis je te cherche tu me cherches etc.	
Compétences nécessaires	enfin je dirais qu'il faut quand même du courage, et puis pas baisser les bras, et puis de la persévérance.		Mais c'est bien parce que ça m'oblige aussi à dire aussi à mes collègues c'est... Vous récupérez vos responsabilités à vous aussi.
Soutien de l'encadrement	Mais c'est aussi grâce au téléphone que j'ai réalisé ça. (...) Puis quand on a parlé, pis j'étais là « ah ouais en fait c'est que trois. C'est deux terribles et une cocotte hypersensible » bah ça m'a fait relativiser.		Et puis j'ai trouvé clair ce que... les propositions. C'était pas, enfin ouais enfin je veux dire les mots-clés que j'avais noté, les trucs c'était clair et pour moi c'est aussi plus facile avant de relire et de dire « ouais je vais dire ça comme ça », tu sais un peu dans ta tête ce que tu vas dire et du coup évite de partir en cou dans tout les sens et de rajouter des
Disponibilité des encadrants	Je vous remercie aussi parce que c'était facile WhatsApp, faire un mémo.(...) Du coup pour nous c'était aussi super agréable, parce qu'on avait tout de suite des réponses, si j'avais une question vous me répondiez. Donc c'était dur que ça ne fonctionne pas.		
Validation des encadrants	ça me soulageait de juste de vous écrire et que vous me disiez « c'est bien », de pouvoir continuer. Ben on ne voit pas, comme on ne voit pas tout de suite l'effet, des fois tu te demandes si c'est juste, ou tu te demandes si t'as bien fait et pis d'avoir le retour direct, ouais ça a changé beaucoup de choses.		
Voir les effets		Ben tout ça mis ensemble, bah ça fait que c'est assez pesant mais en même temps bah on voit que ça fait de l'effet donc on continue.	Oui et en plus... ça c'est vraiment, et oui, j'ai trouvé que j'ai pu être bienveillante à ce moment-là et calme... et profondément intéressée par ce qu'il allait faire sans avoir besoin de m'forcer.
Ecrire au fur et à mesure comme prise de conscience des effets		Et en fait tu vois c'est en relisant mes messages et en les envoyant que je me suis dit ah mais en fait y'a quand même quelque chose qui s'est passé, j'ai quand même réussi à être réactive et puis finalement il a quand même réagi de la manière dont j'attendais. Donc dans le fait d'écrire aussi sur le moment je me suis rendu compte que ça avait un effet et ça ne servait pas à rien ce que j'étais en train de faire.	
Rendre la responsabilité à chacun			Bah par exemple si j'avais une collègue qui me dit « ouais en sport ça s'est mal passé avec Nathan », ben je vais réfléchir avec elle à quelle sanction elle pourrait lui mettre, mais moi je ne vais pas lui en reparler, en rajouter une couche en disant « oui, j'ai appris ce qui s'était passé... » je laisse ma collègue ou mon collègue gérer.
Temps de réflexion entre entretien 1 et 2			je me disais « ben ouais » en tout cas avec des gens comme moi, entre le moment où j'y vais pour expliquer mon problème, et le 2 ^e rendez-vous où peut-être on me proposerait une stratégie, et ben ce serait bien de pas me proposer la stratégie à la première. De me laisser mijoter 15 jours, histoire que moi je fasse un bout de chemin... parce que je suis sûre... parce que moi je pense que tu peux déjà lâcher certains trucs toute seule quoi.
Revivre les séquences (boucles infructueuses) lors du 1er entretien			Parce que quand tu en parles tu vas rentrer chez toi tu vas dire « oui il m'a cassé les pieds bidule machin », mais tu ne vas pas revivre le moment en te disant « ouais bah là j'ai dit ça et lui il a dit ça et puis bidule ».

Difficultés rencontrées (potentiels freins à l'intervention)

Emotions	j'étais un peu quand même dans l'émotionnel, enfin j'étais un peu émue de lui dire bein... que j'étais vraiment désolée et pis que je lui avais demandé trop et pis que c'était de ma faute (...)		
	Puis j'avais l'impression que ça l'amusait plus qu'autre chose. Et puis c'était assez frustrant pour moi.		
Difficultés 1ère semaine	La première semaine c'était vraiment dur. Je vous avais dit, il dansait beaucoup et puis je l'avais fait danser devant la classe.		
Risque de retomber dans les paroles moralisantes	Du coup j'ai dit « Olivier tu vas rendre des patins, tu vas mettre tes chaussures, je compte jusqu'à 20 et ça doit être fait » (...) Puis quand je suis revenue, il était en train de manger des bonbons assis à la table avec trois autres garçons	« mais tu vois là il y a eu une amélioration dans ton comportement et ben il y a une récompense d'une certaine manière. Donc il faut que tu comprennes que ta façon d'agir va avoir des conséquences sur le reste puis sur ton travail aussi ».	
Perdre patience	Et en fait, là vraiment je n'ai plus eu de patience et je l'ai pris par le bras et j'ai dit « maintenant tu mets tes chaussures, tes patins tu vas les ranger » mais j'ai du le garder en fait. Et du coup c'était un peu une note négative parce que moi j'ai perdu patience il avait vraiment réussi à m'amener au bout et puis il avait son petit sourire donc je savais qu'il était content.		
Ne pas s'énerver, risque de perdre le contrôle	C'était aussi difficile de ne pas m'énerver, pis de ne pas m'agacer. Parce que je trouvais que souvent c'était vite de la perte de temps par rapport à la classe.		
Impact du comportement de l'enfant sur les autres	On était deux classes ça veut dire que les deux classes sont arrivées en retard à l'école et pis c'était ouais.	Mais du coup il ne faut rien lâcher, tout en gardant l'esprit qu'il y en a 21 à côté dont il faut s'occuper aussi.	
Fatigue	Et puis j'ai trouvé que c'était quand même épuisant. Parce que heureusement que c'était deux semaines et après les vacances, mais je trouvais que de devoir toujours regarder ce qu'il fait, de devoir toujours rebondir.... Avant j'étais aussi un petit peu dans une attitude où j'essayais de l'ignorer, parce que ça m'énervait trop. Puis là du coup je devais toujours rebondir (...)	C'est de continuer mon enseignement mais en étant focalisée sur lui, minute par minute toute la journée. Je te dis le mardi soir j'étais mais, vannée. Je me suis dit « c'est pas possible il ne faut rien que je lâche. Dès qu'il dit un truc il faut que je sois au taquet ». Et puis il est, j'ai l'impression qu'il faut réfléchir à mille à l'heure, en disant « ah mais si je dis ça, comment il va réagir ? non, il faudrait que je dise ça pour que j'arrive à ça. (...)» (...) Parce que j'ai trouvé, alors c'est intéressant c'était chouette de voir qu'il y avait de l'effet, mais en même temps c'était hyper crevant quoi.	
Impression de perdre du temps	Des fois j'aurais préféré bah l'écouter chanter, puis ignorer et puis qu'on puisse tous continuer à travailler. Ça c'était de la perte de temps, fatigant.		
Impact sur le reste de la classe	Puis après c'était aussi cette histoire qui a eu sur les autres. Je les sentais quand même un peu craintifs, comme s'ils avaient peur que je sois la même chose avec eux. Et puis j'aurais peut-être dû dire tout de suite « vous savez je suis comme ça avec Olivier, parce que Olivier est différent », ou voilà... ça je ne l'ai pas fait et je voyais qu'ils avaient moins envie de venir vers moi. (...) Parce que dans ma classe je dis rarement si on fait quelque chose de faux, ou s'il y a quelque chose de négatif, je dis que le positif même à la fin d'une journée. Et le fait de dire du négatif bah ça aussi dû impacté sur les autres.		
Effet collatéral sur autres élèves	Elles (les mamans) m'ont demandé s'il y avait quelque chose qui avait changé dans la classe, parce qu'elles ne comprenaient pas pourquoi ils pleuraient avant de venir à l'école, puisqu'ils avaient peur.		
Risque de pression des parents	enfin elle m'a mis un peu la pression en me disant « ben j'espère qu'il y a des effets avant cette fin de semaine parce que moi j'accepte pas que mon fils soit comme ça ».		
Pas prendre le bon ton pour le 180°	Mais ce n'était pas du tout, il ne s'est pas du tout ridiculisé. Au départ ils rigolaient un peu les copains, mais après ils l'ont applaudi, ils l'ont encouragé et puis voilà. Après c'est l'ambiance de classe qui est souvent comme ça, on s'encourage et puis voilà		
Crainte d'exclusion de la part des autres élèves	Mais j'ai été contente parce qu'il n'a pas été du tout exclu par les autres. Moi, ça j'avais peur, mais pas du tout.		
Intervention à l'encontre des valeurs de l'enseignante	La petite qui a pleuré avant l'évaluation, c'est des choses que vraiment mes objectifs professionnels, ou jamais mes élèves ne pleureront avant une évaluation.		

	Choix de la période de l'année	Parce que c'était la fin du semestre, et puis c'était les notes, et puis c'était une période où y'a plus d'évaluation d'habitude avant les vacances.		
	Impression de manipuler l'élève	mais après j'avais comme l'impression de manipuler. J'ai quand même eu l'impression d'avoir manipulé Olivier. (...) des fois je trouvais que c'était un peu tordu.		
	Devoir rebondir sur des situations	Et après une autre chose que je trouve qui est difficile dans cette approche, mais que moi j'adore, c'est que en fait on doit toujours rebondir sur des situations.	Puis on doit, on doit quand même essayer d'être assez réactif, parce qu'on va se permettre d'attendre dix minutes pour lui faire la réflexion « non mais attends on fait une pause on regarde la danse ».	
	Ajout autre TS		et on a eu un entretien avec la maman (...), et on s'est rendue compte qu'il y avait aussi un gros gros manque de confiance en lui, que ses capacités sont largement là mais il se sous-estime à fond. Et du coup ben voilà j'essaie vraiment de jouer maintenant la carte de la confiance	
	Crainte de retourner aux anciens comportements		Et puis c'est vrai que je m'inquiétais aussi de son retour, parce que je me disais bon il y a eu le 180 il y a eu les vacances donc il y a une coupure. Donc comment, est-ce qu'on repart à zéro, est-ce qu'on continue sur la lancée ? (...) Et puis quand il arrivé lundi matin je me suis dit « ah oups et c'est reparti ». Puis finalement pas en fait, ça s'est un peu tassé.	(...) parce que je me suis dit si demain il re-pétait les plombs, je ne sais pas dans quelle mesure... ben par exemple s'il me ré-imitait, je ne sais pas dans quelle mesure j'arriverais à être super distante. Là il y a aussi la facilité, c'est qu'il n'a pas refait ce genre de truc j'en ai bien conscience.
	Peur de faire faux		Pis en même temps s'il fait une réflexion, s'il arrive quelque chose, on se dit mais attends ça je peux répondre comme ça ? Est-ce que c'est la même chose que... C'est assez perturbant.	
	Durée	Parce qu'on est vite à se dire « mais ça marche pas ». Parce qu'après les vacances de février je me suis dit « ah super j'ai fait deux semaines deux et puis ça marche pas tout de suite » mais en fait il suffisait peut-être de tenir deux-trois jours et puis ça a tout changé.	Non mais oui c'était intéressant mais fatiguant. Je n'aurais pas fait trois semaines.	
	Pas de cohérence avec les autres encadrants			Les seules choses où il y a encore eu rapport, mais pas avec lui directement, c'est toujours avec Aurore, qui est toujours dans cette espèce de prise en charge complète. Et où à la limite c'est la seule chose qui me gêne un peu, c'est parce que je trouve que maintenant je trouve que... ben elle, elle est, elle ne va pas dans le même sens que moi et on n'est pas... et je trouve que du coup, lui il ne sait plus trop à quel saint se vouer pare qu'il a quand même deux choses très différentes devant lui. Donc elle le prend beaucoup en charge.
Ce qu'elles feraient différemment	Informar la classe que le 180° concerne un élève	Je prendrai toute la classe à part quand Olivier n'est pas là. Et je leur dirai que j'ai fait une expérience sur Olivier, et puis qu'il ne faut pas qu'ils aient peur que je fasse la même chose sur eux, et puis que c'est parce que Olivier a un comportement qui dérange, qui est fatiguant qu'on fait ça.		
	Continuer à complimenter les élèves	Et ça je ferai vraiment différemment et je prendrai plus le temps de continuer à faire des compliments à tout le monde		
	Aller plus fort		Il faudrait que j'y aille encore plus, enfin encore peut-être plus à fond, mais je ne vois pas...	
	Lâcher avant			Je lâcherai avant. Je... oui, vraiment et avec d'autres aussi. Je veux dire avec lui mais avec d'autres où je me dis, où je me dis que j'aurais pu lâcher avant.

Annexe 9

Résumé de l'entretien téléphonique avec Maëlle

Entretien téléphonique avec Maëlle

1. Quelle a été l'annonce à propos de Olivier ?

- ENS devant la classe : « je me suis rendu compte que j'exigeais des choses beaucoup trop difficile pour toi Olivier. Donc, à partir de maintenant tu n'as pas besoin de lever la main. Je me rends compte que j'ai été trop dure avec toi et j'en suis désolé ».

2. Réaction de Olivier ?

- Olivier : « je ne suis pas un bébé. Je suis grand et capable.

3. Réaction des autres enfants ?

- ENS : « les enfants étaient choqués. Ils ont d'abord pensé que c'était du second degré, ils m'ont pas cru ». Elle ajoute : « je suis sérieuse »

4. Quel ton as-tu utilisé lorsque tu as fait des 180° ?

- ENS : « je suis restée très zen. J'étais émue, touché lorsque j'ai fait l'annonce ».

5. Est-ce que c'est possible que parfois tu as été plutôt ironique, à savoir une colère masquée et donc moins zen ?

- ENS : « c'est vrai que j'ai pas tout le temps zen. Un jour il est venu devant la classe et j'ai rigolé mais plus d'un air moqueur

Les questions ont été ensuite orientées à propos de la plainte de parents et de certains élèves :

6. Qu'ont dit les mamans au sujet de leurs garçons (prénom D. et L.) quand elles sont venues te voir ?

- ENS : « Elles étaient inquiètes au sujet de leurs enfants, ils avaient la boule au ventre en venant à l'école et avaient peur de poser des questions. J'ai rassuré les mamans en leur disant que je travaillais avec des psychologues au sujet d'Olivier. Les mamans étaient rassurées.

7. Comment tu qualifierais ces 2 élèves ?

- ENS : « Ils font parti des perturbateurs. D. n'est pas très bon aux niveaux des apprentissages alors que L. est excellent ».

8. Tu as parlé d'une fillette E. qui avait pleuré, tu peux en dire plus ?

- ENS : « en fait elle a pleuré. Elle m'a dit qu'elle avait peur de me poser des questions parce qu'elle ne voulait pas être tournée en ridicule devant la classe. Je l'ai rassuré en disant qu'elle n'avait pas peur.

9. Comment tu qualifierais cette élève?

- ENS : « elle est très gentille et douée à l'école. Elle est très sensible cependant ».

10. D'une manière générale comment tu te sens après le 180 ?

- ENS : « j'ai l'impression que j'ai perdu mes élèves, qu'ils ont peur de moi »

11. « au fond, après les 180 que tu as fait avec Olivier, tu as finalement que trois élèves où y a eu une plainte. Les deux garçons qui font des bêtises d'habitude et qui finalement par le 180 avec Olivier a empêché qu'ils deviennent eux les bad boys. Pour la fille, tu dis qu'elle est sensible peut-être que le 180 t'a permis de verbaliser avec elle de parler des peurs ».

- ENS : « Oui tu as raison. Disons que je suis une femme sensible c'est pas trop mes valeurs la stratégie.

12. Avec les autres élèves, à part ces trois, comment ont-ils vécu le 180 avec Olivier ?

- ENS : « il y a pas eu des problèmes avec les autres élèves. Ils ont bien accepté. Finalement avec Olivier je suis satisfait. Et y'avait ces trois élèves mais c'est vrai que je me dis que peut-être les deux garçons ça a permis qu'ils se comportent bien. Et pour la fille, j'ai pu en discuter ».