



HAL
open science

La bientraitance pédagogique : une relation de confiance partagée, une attention ajustée

Marie-Pierre Bidal

► To cite this version:

Marie-Pierre Bidal. La bientraitance pédagogique : une relation de confiance partagée, une attention ajustée. Sciences de l'Homme et Société. Université de Nantes ED-203, 2020. Français. NNT : . tel-04076660

HAL Id: tel-04076660

<https://hal.science/tel-04076660v1>

Submitted on 21 Apr 2023

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

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

Copyright

THESE DE DOCTORAT DE

L'UNIVERSITE DE NANTES

ECOLE DOCTORALE N° 603

Education, Langages, Interaction, Cognition, Clinique

Spécialité : Sciences de l'Education

Par

Marie-Pierre LOTON

**La bientraitance pédagogique :
une relation de confiance partagée, une attention ajustée.**

Thèse présentée et soutenue à Nantes, le 5 octobre 2020

Unité de recherche Centre de Recherche en Education de Nantes (CREN) - EA2661

Rapporteurs avant soutenance :

Béatrice MABILON-BONFILS	Professeure des Universités,	Université de Cergy Pontoise
Charles TIJUS	Professeur des Universités, Denis	Université de Paris VIII – Vincennes Saint-Denis

Composition du Jury :

Présidente du jury:	Martine LANI-BAYLE	Professeure des Universités	Université de Nantes
Dir. de thèse :	Renaud HETIER	Professeur des Universités Angers	Université Catholique de l'Ouest Université de Nantes
Co-dir. de thèse :	Michel HABIB	Praticien Hospitalier	Université d'Aix-Marseille

REMERCIEMENTS

J'adresse ma plus profonde reconnaissance à Monsieur Renaud Hétier, mon directeur de thèse, pour l'intérêt qu'il a immédiatement porté à mon projet, pour sa disponibilité mais aussi pour l'écoute et le soutien qu'il m'a toujours témoigné. Tant sa rigueur scientifique que la pertinence de ses remarques ont été des aides précieuses me permettant de dépasser mes doutes, de mener cette recherche à son terme et surtout de m'accompagner dans mon travail d'écriture.

Je remercie chaleureusement Monsieur Michel Habib qui a soutenu mon projet dès son origine en tant que co-directeur, associé passionné à la cause des enfants porteurs de troubles Dys-. Je lui suis reconnaissante pour sa confiance. Il m'a donné l'opportunité d'établir un dispositif pédagogique et permis de le concrétiser en m'offrant mon premier terrain d'expérimentation. Sa contribution neuroscientifique à la construction de l'Echelle de Mesure de Vécu Scolaire permet aujourd'hui de mesurer la souffrance des élèves.

Je remercie vivement Madame Béatrice Mabilon-Bonfils, Monsieur Charles Tijus de l'honneur qu'ils m'accordent en acceptant d'être rapporteurs, et d'être membre de mon jury.

Je remercie également vivement Madame Martine Lani-Bayle d'avoir accepté d'être membre de mon jury et plus encore de présider ma soutenance.

J'adresse mes remerciements à Marie Laage, psychologue clinicienne qui pendant son stage de master à mes côtés et même au-delà a grandement contribué au travail de validation de l'EMVS.

Je remercie profondément Nicolas Leveau pour son traitement statistique des données, pour son cadrage exigeant, composé de patience et de rigueur ainsi que pour ses encouragements continus à la poursuite de cette thèse. Sans sa confiance et son accompagnement affectif, ce travail n'aurait pas été ce qu'il est.

Je remercie les enseignantes Clothilde Gas et Marianne Geoffroy qui ont participé à ces deux années d'expérimentation et d'accompagnement. Je souligne leur engagement optimiste, leur mobilisation pour la recherche et leur enthousiasme à vouloir améliorer le confort scolaire non seulement de leurs élèves mais aussi des enfants de l'école de demain.

Je remercie Magalie Leromain, directrice du Sacré Cœur pour son accueil enthousiaste du projet et pour le travail d'organisation et de réflexion que son implication a provoqué.

Je remercie tous les élèves sans lesquels le recueil de ces données cliniques n'aurait pu s'effectuer. Je les remercie pour leur indispensable et précieuse communication et les félicite de leur sincérité et de la confiance qu'ils ont eu dans l'intérêt pour ce projet. Contributeurs de premier plan de cette recherche, ils sont le terreau vivant du terrain d'étude.

Je remercie mes trois enfants pour leur acceptation altruiste de supporter leur mère indisponible pour eux tandis qu'elle se préoccupait davantage du bien-être d'autres enfants que des siens.

Je remercie Sandrine Bicchieray, Marie Laage, Melissandre Bontemps, Elodie Truffaut, Isabelle Jouanin, Nadine Vandamme qui ont participé à la phase d'administration en T1 et T2 de l'EMVS auprès de plus de 300 élèves d'écoles du Val d'Oise pour l'étalonnage.

Je remercie les professionnels qui ont donné de leur temps de façon bénévole pour proposer des ateliers aux élèves de l'école des Bourseaux. Sandrine Bicchieray, enseignante maître formatrice, Myriam Chalandard, philosophe, praticienne de la méditation bouddhiste, Isabelle Rossigneux, art-thérapeute, Mélanie Monkerhey, sophrologue, Emmanuelle Huybrecht, danseuse et chorégraphe, Olivier Sainte-Clerc, professeur certifié en sciences et techniques médico-sociales, masseur, Lucille Vanderschrieck, psychologue et animatrice d'ateliers théâtre.

Je remercie également pour son engagement continu, Aurélie Ferreira qui a saisi le verbatim des réunions mensuelles de supervision du protocole d'accompagnement bientraitant durant toute l'année de recherche-action sur le terrain des Bourseaux.

Je remercie Fred Rovelas, IEN qui m'a permis d'effectuer cette recherche sur le terrain de sa circonscription ainsi que les chefs d'établissements qui ont accepté l'administration de l'EMVS sur leur secteur.

Je remercie Lysiane Leveau pour sa relecture attentive aux erreurs, coquilles et phrases sans verbe.

Enfin, je remercie ma grand-mère, Doudoune, à qui j'avais promis que j'irai au bout.

« Ils sont bien pressés dit le petit prince. **Que cherchent-ils ?**
-L'homme de la locomotive l'ignore lui-même », dit l'aiguilleur.
Et gronda en sens inverse, un second rapide illuminé.
« Ils reviennent déjà ? demande le petit prince...
-Ce ne sont pas les mêmes, dit l'aiguilleur. C'est un échange.
Ils n'étaient pas contents là où ils étaient ?
-On n'est jamais content là où l'on est », dit l'aiguilleur.
Et gronda le tonnerre d'un troisième rapide illuminé.
« Ils poursuivent les premiers voyageurs ? demanda le petit prince.
-Ils ne poursuivent rien du tout, dit l'aiguilleur (...)
-Les enfants seuls savent ce qu'ils cherchent, fit le petit prince.
Ils perdent du temps pour une poupée de chiffons,
et elle devient très importante, et si on la leur enlève, ils pleurent...
-ils ont de la chance », dit l'aiguilleur.
Antoine de saint Exupéry « Le petit prince » P.74-75, Gallimard

Table des matières

Introduction 14

PARTIE I. IMPLICATIONS DU CHERCHEUR DANS UNE PROBLEMATIQUE SOCIETALE 18

1 Présentation des motivations de la recherche et des implications du chercheur 19

- 1.1 Les origines de l'inscription universitaire 19
 - 1.1.1 La sérendipité comme art de la recherche 20
 - 1.1.2 Une quête de sens entre confiance et doute..... 21
 - 1.1.3 Entre quête documentaire et errance 23
 - 1.1.4 La place du désir dans le mouvement exploratoire 25
- 1.2 Des partis-pris méthodologiques 26
 - 1.2.1 Des choix méthodologiques ou euristiques 28
 - 1.2.2 L'option philosophico-scientifique d'une synergie interdisciplinaire..... 29
 - 1.2.3 Le cadre méthodologique choisi d'une recherche-action..... 30
 - 1.2.4 Le choix d'une démarche clinique 31

2 Intérêt personnel : l'émergence d'une problématique..... 35

- 2.1 Le constat de souffrance et de sa prise de conscience 35
- 2.2 La naissance de mes pistes de recherche intuitives 37
- 2.3 De la clinique au pédagogique, de la disposition relationnelle au dispositif..... 41
- 2.4 Du vécu du chercheur a l'objectivation du sujet 43

3 Intérêt scientifique : présentation de la problématique..... 44

- 3.1 Un problème impersonnel 44
- 3.2 Confort de travail et confort d'apprentissage 49
- 3.3 La souffrance scolaire..... 55

PARTIE II. DEFINITION DES NOTIONS CLEFS 63

1 Une theorisation du concept de bientraitance pedagogique 64

- 1.1 L'absence de bien-traitance pédagogique, source de souffrance 65
- 1.2 La reconnaissance du phénomène polymorphe de maltraitance 71

1.2.1	La maltraitance ... dans le champ scolaire.....	71
1.2.2	Le harcèlement scolaire, une forme de maltraitance transversale.....	77
1.2.3	Conclusion sur la notion de maltraitance	79
1.3	L'envers de la maltraitance : la bien-traitance.....	80
1.3.1	Le traitement de l'humain dans sa dignité.....	80
1.3.2	La naissance de la bien-traitance.....	83
1.3.3	L'évolution de la bien-traitance vers la bientraitance.	88
1.3.4	Délimitation notionnelle de la bientraitance scolaire.	90
1.3.5	Le respect d'autrui, l'altruisme et la sollicitude.	94
1.4	La bientraitance en inclusion à l'école	95
1.4.1	La politique inclusive et le droit à la bientraitance du handicap : égalité et équité	97
1.4.2	Les besoins et les droits des enfants à profil particulier.....	98
1.4.3	Le traitement des besoins spécifiques des enfants DYS-	103
1.5	Définition de la « bientraitance » pédagogique	105
1.5.1	Sensibilisation et formation des enseignants.....	105
1.5.2	Les pratiques pédagogiques bienveillantes	107
1.5.3	La bientraitance, une pédagogie du « prendre soin » un <i>schoolcaring</i> ?.....	109
1.5.4	Les recommandations-cadre de la bientraitance	110
1.5.5	La bientraitance comme système d'accommodation	112

2 Une théorisation de la relation pédagogique comme une pratique d'accompagnement 118

2.1	Relation d'accompagnement attachée aux besoins primaires et théorie de l'attachement	119
2.1.1	Le besoin de sécurité, le besoin de lien	120
2.1.2	Incursion historique sur la théorie de l'attachement	121
2.1.3	De la relation d'attachement à la relation pédagogique	124
2.2	L'accompagnement : pratique, posture et positionnement.....	126
2.2.1	L'accompagnement à l'accompagnement... scolaire	127
2.2.2	L'accompagnement, une pratique relationnelle potentiellement scolaire ?. 131	
2.2.3	Les conditions de mise en place d'une relation d'accompagnement	135
2.2.4	Les positionnements relationnels dans l'accompagnement	138
2.3	Plasticité posturale et positionnement relationnel dans l'accompagnement pédagogique	140

2.4	L'ajustement postural de l'accompagnement dans la relation pédagogique.	141
2.5	L'éthique d'un dispositif ajusté/ajustable : un cadre d'accompagnement sécurisé	142
2.6	Théorisation sur l'accompagnement à la réflexivité : compétences métacognitives et connaissance de soi.....	147
2.6.1	Le développement de l'enfant dans une perspective psycho-cognitive	149
2.6.2	Réflexivité et réfléchissement	152
2.6.3	L'élève réflexif : réflexivité ou réfléchissement ?.....	153
2.6.4	L'explicitation de l'élève réflexif (Apprendre à apprendre) et son enseignant (Apprendre des apprenants).....	156
2.6.5	De l'adaptation à l'adéquation : l'apprentissage autorégulé et l'explicitation	158
3	Conclusion : du plaisir de (se) connaître au bonheur d'être	163
 PARTIE III. L'ECHELLE DE MESURE DU VÉCU SCOLAIRE ET SON UTILISATION DANS LES HYPOTHESES DE RECHERCHE.....		
1	Introduction	165
2	Création d'un outil de mesure de la souffrance scolaire	166
2.1	Les échelles existantes de mesure du vécu scolaire	167
2.2	L'EMVS : une conception originale dans une intentionnalité expérimentale.....	168
3	Présentation de l'échelle de vécu scolaire	170
3.1	Organisation a priori de l'EMVS selon le modèle de Konu et Rimpela (2002).....	173
3.2	Présentation de sa composition : l'ensemble des items.....	176
3.2.1	L'item d'amorçage	177
3.2.2	Les items d'authenticité.....	177
3.2.3	Les items de mesure du vécu scolaire	177
3.3	Présentation du matériel et modalités d'administration	185
3.3.1	Le matériel d'administration	185
3.3.2	Les modalités d'administration	187
3.3.3	La standardisation de l'administration	188
3.4	Modalités d'utilisation générales.....	191
4	Validation de l'EMVS et discussion de sa structure	192

4.1	Discussion de l'organisation selon le modèle de Konu et Rimpela (2002).....	193
4.2	Organisation arborescente de l'EMVS.....	194
4.2.1	Dimension Ressenti négatif.....	196
4.2.2	Dimension Dévalorisation de soi	196
4.2.3	Dimension Performance.....	196
4.2.4	Dimension Décrochage	197
4.3	Variation des résultats au cours d'une année scolaire	198
4.4	Discussion.....	201
5	L'utilisation de l'EMVS dans la recherche-action.....	202
5.1	Recontextualisation de l'EMVS dans le protocole d'évaluation de la recherche	203
5.2	Modalités d'utilisation de l'EMVS dans le cadre de la recherche-action	206
5.2.1	Une lecture clinique intra-individuelle.....	206
5.2.2	Une lecture inter-individuelle synchronique	207
5.2.3	Une lecture inter-groupe diachronique.....	207
5.3	L'EMVS comme appui aux hypothèses de recherche.....	209
5.3.1	Hypothèse théorico-pragmatique principale	209
5.3.2	Hypothèses théoriques neurocognitives	210
5.3.3	Conclusion sur les hypothèses.....	214
5.4	Traduction des hypothèses théoriques neurocognitives en indicateurs cliniques dans l'EMVS.....	215
5.4.1	Hypothèse opérationnelle 1 : Effet de l'explicitation métacognitive des élèves (H1)	217
5.4.2	Hypothèse opérationnelle 2 : Effet de l'identification explicite des besoins des élèves (H2)	217
5.4.3	Hypothèse opérationnelle 3 : Effet du partage, la communication des besoins (H3)	218
5.4.4	Hypothèse opérationnelle 4 : Effet de l'introduction de la connaissance du cerveau (H4).....	218
6	Conclusion.....	218
PARTIE IV.	EXPERIMENTATION D'UN DISPOSITIF BIEN TRAITANT EN MILIEU SCOLAIRE	220
1	Introduction.....	220

2	Presentation de la conception du dispositif de recherche	223
2.1	Recommandations de bientraitance de la HAS et leur transfert en milieu scolaire ...	224
2.1.1	Cadre des recommandations de bientraitance de la HAS.....	225
2.1.2	Transfert des recommandations bientraitantes du soin dans le milieu scolaire	226
2.1.3	Cadre institutionnel de l'éducation nationale pour les recommandations de bientraitance	228
2.2	Vers une déclinaison des axes-repères bientraitants de la HAS dans l'univers scolaire : la Charte de Bientraitance Pédagogique.....	235
2.2.1	Axe-repère I : l'élève, co-auteur de son parcours d'apprentissage.....	235
2.2.2	Axe-repère II : la qualité du lien entre professionnels et élèves	236
2.2.3	Axe-repère III : l'enrichissement des structures et des accompagnements par toutes les contributions internes et externes pertinentes	237
2.2.4	Axe-repère IV : le soutien aux professionnels dans leur démarche de bientraitance	239
2.3	Déclinaison opérationnelle de la Charte de Bientraitance Pédagogique	241
2.3.1	Action A (Axes I et II) : l'accompagnement des élèves	242
2.3.2	Action B (Axes III et IV) : l'accompagnement à l'accompagnement de l'enseignant	244
2.4	Synthèse des grands axes de la bientraitance articulés entre les cadres de la Haute Autorité de Santé et de l'Education Nationale	245
3	Les terrains de la recherche-action : expérimentation	246
3.1	Terrain N°1 : présentation du cadre d'expérimentation 10+ à l'école le Sacré-Cœur de Marseille.....	248
3.1.1	Le cadre législatif de la création d'un espace inclusif, interprofessionnel pour des enfants à besoins éducatifs particuliers.....	250
3.1.2	Le SESSAD, une structure d'accompagnement spécifique	252
3.1.3	La proposition d'une classe expérimentale	254
3.1.4	Les élèves DYS- accueillis au sein du 10+ (2016-2017)	258
3.1.5	Concrétisation sur le terrain du projet soin/école en dispositif opérationnel.....	259
3.1.6	Conclusion.....	276

3.2 Terrain N°2 : présentation du cadre d'expérimentation en classe ordinaire (CM1-CM2) à l'école des Bourseaux de Saint-Ouen l'Aumône (2017-2018).....	278
3.2.1 Les Bourseaux... Une école (extra) ordinaire ?.....	280
3.2.2 Implémentation du Protocole de recherche-action.....	286
3.2.3 Action A : les actions à destination des élèves.....	295
3.2.4 Action B : l'accompagnement à l'accompagnement.....	299
3.2.5 Conclusion : l'école des Bourseaux, un terrain étendu de mise en œuvre du dispositif bientraitant.....	301
3.3 Conclusion sur les terrains.....	302
4 Utilisation de l'EMVS dans la recherche-action	303
5 Conclusion sur le dispositif de recherche-action	306
PARTIE V. ANALYSES ET RESULTATS DE LA RECHERCHE	308
1 Introduction	308
2 Rappels des généralités méthodologiques	309
3 Terrain de Marseille – Ecole du Sacré-Coeur	312
3.1 Population et méthodologie.....	312
3.2 Lecture des résultats individuels du groupe cible.....	313
3.2.1 Les profils du groupe cible.....	314
3.2.2 Lecture clinique individuelle : le cas de Fanfan.....	328
3.3 Résultats et analyses groupaux.....	333
3.3.1 Résultats : approche globale.....	333
3.3.2 Résultats : approche par dimension/catégorie.....	334
3.3.3 Résultats : approche par items.....	341
3.3.4 Synthèse de l'approche par items.....	351
3.4 Synthèse des résultats.....	351
3.5 Conclusion pour le terrain du Sacré-cœur.....	353
4 Terrain de Saint-Ouen l'Aumône - Ecole des Bourseaux.....	354
4.1 Population et méthodologie.....	355
4.2 Analyses et résultats.....	355
4.2.1 Dimension Performance (H1).....	356

4.2.2	Dimension Dévalorisation de soi (H2).....	356
4.2.3	Dimension Ressenti négatif (H3).....	356
4.2.4	Dimension Décrochage (H4).....	357
4.3	Discussion des résultats.....	357
4.4	Conclusion pour le terrain de Saint-Ouen l’Aumône.....	358
5	Conclusion générale sur l’analyse des résultats.....	359
PARTIE VI.	DISCUSSION.....	360
1	Introduction.....	360
2.1	La Charte de Bientraitance Pédagogique.....	361
2.2	Le Dispositif d’Accompagnement Bientraitant.....	363
2.2.1	L’action A : les pivots neuro-cognitifs, ingrédients de la bientraitance pédagogique.....	364
2.2.2	L’action B : l’accompagnement à l’accompagnement.....	366
2.3	Les surprises de l’EMVS.....	366
2.3.1	Les capacités introspectives des élèves et le danger des résonnances affectives	366
2.3.2	La survalorisation de soi.....	368
2.3.3	L’ubiquité du vécu : quid de la classe d’inclusion ?.....	369
2.4	Analyse et critique du dispositif inclusif.....	370
2.4.1	Les obstacles ou limitations du dispositif 10+.....	371
2.4.2	Les effets de l’inclusion scolaire.....	373
3	Analyse praxéologique en recherche : de l’accompagnement à l’accompagnement.....	377
3.1	Le vécu de l’accompagnement à l’accompagnement.....	378
3.2	Au-delà du dispositif, une disposition humaine : une posture d’accompagnement ...	381
3.3	Dispositif d’accompagnement : analyse des postures de chacun.....	382
3.3.1	L’engagement de l’enseignante.....	383
3.3.2	Auto-analyse de ma posture d’accompagnement à l’accompagnement.....	384
4	Discussion générale des résultats.....	389
4.1	Hypothèse générale.....	390
4.2	Hypothèses opérationnelles.....	390

4.2.1	Hypothèse opérationnelle 1 : effet de l'explicitation métacognitive des élèves (H1)	391
4.2.2	Hypothèse opérationnelle 2 : effet de l'identification explicite des besoins des élèves (H2)	392
4.2.3	Hypothèse opérationnelle 3 : effet du partage, la communication des besoins (H3)	394
4.2.4	Hypothèse opérationnelle 4 : effet de l'introduction de la connaissance du cerveau (H4)	395
4.3	Pour synthétiser nos observations et ouvrir la réflexion	397
5	La bientraitance, enveloppe relationnelle, espace de médiation	399
5.1	Les limites d'un dispositif comme appui de soutènement d'une Bientraitance-pédagogique.....	400
5.2	Vers une conceptualisation de la Bientraitance-Pédagogique.....	403
PARTIE VII.	BIBLIOGRAPHIE	406
PARTIE VIII.	ANNEXES	I
Annexe I.	Feuille d'administration de l'EMVS.....	I
Annexe II.	Guide de reformulation pour l'administrateur	IV
Annexe III.	Note d'information préalable à l'EMVS pour les familles	X
Annexe IV.	Compléments à la Validation Psychométrique de l'EMVS.....	XI
Annexe V.	Données expérimentales.....	XIV
Annexe VI.	Projet pédagogique du dispositif « 10+ » (Terrain 1).....	XXX
Annexe VII.	Politique d'accueil de l'école des Bourseaux à Saint Ouen l'Aumône.....	XLV
Annexe VIII.	Cartes d'identité des enfants de l'école du Sacré cœur à Marseille.....	LI
Annexe IX.	Cerveaux des enfants école du sacre cœur à Marseille	LIII
Annexe X.	Cerveaux des enfants Ecole des Bourseaux à Saint Ouen l'Aumone	LV
Annexe XI.	Déroulés d'ateliers et verbatims des enfants.....	LX

Annexe XII. Verbatims de la première réunion de travail à l’Ecole des Bourseaux de Saint Ouen l’Aumône.....	LXII
Annexe XIII. Document de travail : exemple de références en neuropédagogie transmises aux enseignantes	LXVIII
Annexe XIV. Tableau synthétique des actions des Dispositifs	LXXIII

INTRODUCTION

L'éducation et la formation ne sont plus aujourd'hui seulement assignées à la mission de transmettre des savoirs mais œuvrent également ou plus globalement à l'épanouissement des personnes afin qu'elles puissent mobiliser leurs ressources personnelles pour exprimer leur potentiel particulier. La réussite des élèves, auteurs de leurs productions scolaires ne se limite pas à leurs performances mais vise aussi la réalisation d'eux-mêmes dans et par le processus actif d'apprentissage. Cette réussite scolaire est en outre elle-même interdépendante du bien-être généré par la réalisation de soi. Aussi, l'enjeu de cette recherche en sciences de l'éducation réside dans sa tentative de compréhension des conditions de possibilité d'une innovation pédagogique, et plus particulièrement en ce qui concerne la qualité d'un relationnel enseignant/apprenant, ajusté aux besoins singuliers des élèves. L'indispensable évolution de la pédagogie s'alimente de toutes découvertes susceptibles d'améliorer le contexte psychoaffectif d'apprentissage, ce qui ouvre à la recherche de nouvelles modalités d'accompagnement en milieu scolaire susceptibles de garantir le bien-être. Parmi ces découvertes, l'avancée des connaissances neuroscientifiques ouvre de nouvelles perspectives de relation pédagogique pour tous et pour chacun, au cœur d'une politique inclusive qui doit se donner des moyens ajustés à l'accueil de toutes les différences. Pour autant, l'existence d'une souffrance scolaire persistante y compris en dehors des conditions propres à l'inclusion et majorée lors de difficultés d'apprentissage, réclame un traitement pédagogique de la singularité de chaque élève.

La bientraitance-pédagogique dont il est question ici, née de préoccupations empiriques et de constats de terrain prend en charge l'intrication des besoins d'ajustements intersubjectifs enseignants/apprenants. Cette bientraitance est indissociable d'une compréhension métacognitive partagée des modalités d'apprendre.

La problématique s'articule donc à la question du bien-être de l'élève au travail, et du confort d'apprendre. Notre étude vise ainsi à évaluer la qualité du vécu scolaire en contexte d'apprentissage des élèves, selon un paradigme qui pose la bientraitance-pédagogique comme vectrice de confort psychoaffectif, lui-même vecteur de réussite scolaire et d'épanouissement personnel, ces deux dimensions étant susceptibles de se renforcer l'une l'autre.

Ainsi, l'objectif visé par cette recherche est l'accès à une connaissance du sujet-apprenant par lui-même, et par les accompagnants de son parcours d'apprentissage. Cette connaissance correspond pour l'élève, acteur de ses apprentissages, à une compréhension spécifique de ses modalités d'apprendre. Cette *Compréhension* partagée du fonctionnement de l'élève contribue

à l'élaboration d'une représentation psychique (identitaire), cognitive (connaître), conative (motivation) des processus cognitifs engagés dans les tâches d'apprentissage.

Pour apprendre le monde, apprendre à se connaître comme apprenant, apprendre à s'apprendre au plan des modes de fonctionnement semble être une étape première : une connaissance de soi fondatrice de l'élaboration d'autres compétences. Sous cet angle, la mission de l'enseignant se déplace de la transmission des savoirs disciplinaires à l'étayage dans le maniement des connaissances subjectives (le soi apprenant) et objectives (le monde à apprendre). Si l'enseignant n'est plus celui qui détient seul le savoir, il peut être celui qui accompagne l'élève sur les sentiers épistémiques à explorer et peut à son tour se laisser accompagner par l'élève sur les voies singulières de son propre fonctionnement pour apprendre. Cela en l'incitant non pas à dire ce qu'il sait mais comment il apprend, cela en s'intéressant à comment il pense et procède. L'analyse métacognitive de l'activité occupe pour cela une place centrale et fondamentale dans tout contexte d'apprentissage. Or, cette approche introspective, propre à l'enseignant réflexif (Schön, 1994) et qui vise à identifier au plus près son mode de fonctionnement (psychique, affectif, relationnel, cognitif) peut trouver écho dans un travail métacognitif avec les élèves. Cette pratique « méta » se précise avec les connaissances neurocognitives, avec les mots pour dire ses pensées. Cette *métacognition réflexive* des élèves peut être exercée régulièrement par des activités spécifiques et sollicitée par l'adulte. L'entretien d'explicitation et la mesure du vécu scolaire permettent d'entraîner ces fonctions métacognitives et facilitent la communication des besoins de l'élève. En outre, pour faire évoluer ses propres représentations (de soi comme enseignant comme celles de l'enfant), une meilleure connaissance de ses processus mentaux est nécessaire à la qualité de la perception de ses besoins en matière d'apprentissage. Cette méta-analyse permet l'ajustement des pratiques pédagogiques aux besoins mieux identifiés par l'apprenant lui-même s'il est en capacité de les exprimer et s'il est régulièrement convié à les partager avec son enseignant. Elle permet une congruence relationnelle enseignant/enseigné, un espace verbal de communication facilitant l'accompagnement ajusté aux besoins spécifiques de l'élève.

Pour mener cette étude, deux axes sont donc privilégiés. D'une part, il s'agit de proposer un dispositif original favorable à la bientraitance-pédagogique en milieu scolaire, dispositif qui favorise les compréhensions partagées pour optimiser les ajustements réciproques élève – enseignant. D'autre part, un outil de mesure a été testé et mis en œuvre pour mesurer l'efficacité du dispositif.

Le travail de recherche et l'expérimentation de terrain visent aussi à affiner les hypothèses initiales en les confrontant aux observations et à l'évaluation de la bientraitance d'un dispositif ajusté au fur et à mesure de la recherche. Le dispositif s'est inscrit dans un projet expérimental innovant et évolutif, socle contextuel de l'avènement du concept de bientraitance-pédagogique.

Nous débiterons notre présentation en faisant état, en préambule, de l'intérêt du sujet au plan subjectif et objectif. Nous commencerons par la présentation des motivations personnelles de la recherche et des implications du chercheur. Nous poursuivrons la problématisation du sujet par l'état des préoccupations actuelles concernant le climat scolaire, le bien-être à l'école et le confort de travail des élèves. Nous soulignerons l'existence d'une souffrance scolaire effective qui rejoint la préoccupation personnelle initiale

Dans une première partie, nous présenterons les cadres théoriques de cette recherche avec une théorisation tout d'abord du concept de bientraitance-pédagogique puis de la relation pédagogique définie comme une pratique d'accompagnement ajustée selon une modalité relationnelle attachée aux besoins primaires (de lien, de sécurité) en référence à la théorie de l'attachement. Ensuite, nous proposerons une théorisation sur l'accompagnement à la réflexivité en présentant le développement des compétences métacognitives des enfants et les enjeux pédagogiques de la connaissance de soi comme l'apprentissage autorégulé, l'explicitation et le confort d'apprentissage menant au bonheur d'être des élèves.

Dans une seconde partie nous présenterons l'outil d'évaluation de la souffrance scolaire créé pour, d'une part évaluer la souffrance des élèves et, d'autre part évaluer l'impact du dispositif d'accompagnement bientraitant sur celle-ci. Nous détaillerons au plan méthodologique la construction d'une Echelle de Mesure du Vécu Scolaire (EMVS) ainsi que son utilisation dans les hypothèses de recherche que nous développerons.

Dans une troisième partie nous aborderons concrètement la mise en œuvre du Dispositif d'Accompagnement Bientraitant (DAB) selon les recommandations de bonnes pratiques bientraitantes issue de l'univers du soin (ANESM, 2008) traduit en charte de bientraitance pédagogique. Nous développerons d'une part la conception du protocole expérimental décliné en deux actions d'accompagnement et d'autre part son expérimentation sur deux terrains spécifiques.

Cette expérimentation nous amène dans une quatrième partie à exposer et analyser les résultats recueillis en les confrontant à nos hypothèses.

Enfin nous discuterons dans la cinquième partie les résultats recueillis avec l'EMVS sur les deux terrains d'expérimentation d'un Dispositif d'Accompagnement Bientraitant, ainsi que nos observations sur l'ensemble du dispositif et le vécu des acteurs. Nous poserons un regard analytique et critique à l'endroit de notre recherche-action et même réflexif avec un temps consacré à l'analyse praxéologique des gestes d'accompagnement.

Partie I. IMPLICATIONS DU CHERCHEUR DANS UNE PROBLEMATIQUE SOCIETALE

*« Si on savait quelque chose de ce qu'on va écrire,
avant de le faire, avant d'écrire, on n'écrirait jamais.*

Ce ne serait plus la peine.

*Ecrire, c'est tenter de savoir ce qu'on écrirait si on écrivait-on ne le sait qu'après-avant,
c'est la question la plus dangereuse que l'on puisse se poser. »*

Ecrire, Marguerite Duras, 1993

Je propose de développer les points de questionnement qui ont nourri ma dynamique de recherche avant l'entreprise de la recherche à proprement parler. Un préliminaire qui initie la démarche en l'orientant indubitablement. Ceci est une sorte de pré-texte qui permet de poser l'implication personnelle dans le projet doctoral.

Lorsqu'une démarche de recherche commence avant le début de l'officiel commencement, il est à la fois indispensable d'en faire état, d'en décrire sa réalité tout en lui donnant un cadre, celui du présent chapitre, contenant scriptural d'un espace narratif d'avant l'inscription universitaire. Peu conforme, j'ai emprunté un parcours probablement atypique d'entrée en travail de recherche. Seul le début du chemin, non balisé, n'était pas banal pour ensuite rejoindre la voie centrale, ferrée, celle tracée qui mène à l'université. Moins la démarche est protocolaire plus elle suscite réflexions et écriture. Aussi pour éviter le trop plein rédactionnel, je me propose d'en orienter le fil sur trois temps : le premier présentera sous un angle réflexif l'essence de l'origine, pour ensuite en formaliser la direction et enfin un troisième temps donnera le sens de certaines orientations épistémologiques.

Ces temps seront consacrés à l'expression de mes motivations et inclinaisons pour le travail de chercheur pour en souligner son implication liminaire (De Saint Martin, 2016). Je vais m'efforcer d'élaborer une approche réflexive de cet espace préalable aux études doctorales et tenter d'esquisser le portrait d'une posture qui s'est progressivement dessinée. Il s'agit de décrire ce qui intimement m'a guidée et d'analyser les ressorts personnels de mon entrée en chemin de recherche : chercher à comprendre, le *pourquoi chercher* ? Cette partie, traces réfléchies de mes perlaborations, qui relève d'« un effort pour *objectiver la subjectivité* » (Kohn,

2013) me permet d'expérimenter personnellement l'effort réflexif et le travail de mise en mots qui fut demandé aux élèves comme à leur enseignante dans cette recherche-action.

Pour ouvrir ce travail dans une perspective de lucidité réflexive du chercheur vis-à-vis de sa recherche je propose de présenter mes motivations et mon implication dans la démarche d'inscription en recherche, puis de décrire ma posture et mes choix méthodologiques. La présentation du contexte de la problématique à un niveau sociétal mais aussi personnel. En effet, cette démarche expérimentale est le fruit de constats empiriques, de préoccupations sociopolitiques avec des constats et intérêts personnels.

1 PRESENTATION DES MOTIVATIONS DE LA RECHERCHE ET DES IMPLICATIONS DU CHERCHEUR

1.1 LES ORIGINES DE L'INSCRIPTION UNIVERSITAIRE

Il se trouve qu'avant, avant le commencement, rien ne me prédisposait à la recherche. Je n'ai pas cherché à devenir chercheuse. J'ai même la vive réminiscence que, élève, je détestais en tout point chercher. J'ai réfléchi à cela. J'ai convoqué la réflexivité et j'ai pu expliciter le processus affectif ou blocage éprouvé devant l'activité de chercher. Cette analyse m'a permis d'avancer dans la compréhension du phénomène d'aversion pour cette tâche, de blocage et de sortir d'une impasse de sens. En fait, je faisais fausse route. Je ne détestais pas chercher. Mon souci, pour ne pas dire mon inquiétude, n'était pas la recherche mais le risque (de ne pas) retrouver quelque chose de perdu. C'était aussi la contrainte utilitaire de devoir chercher ou le fait de savoir quoi chercher, ni même parfois où... et pire encore de ne pas trouver. L'obligation produisait de l'aversion, voire un profond agacement d'être empêchée/obligée, coincée dans une recherche imposée, une nécessité sans surprise qui n'était pas attractive. Le caractère pressant, le rapport à la temporalité, la contingence matérielle, utilitaire... autant de dimensions qui configuraient un contexte inintéressant, voire déplaisant, à la tâche ou la défiguraient au point de m'en détacher. Le risque de décrocher était là. Là encore, ce vécu personnel fit écho en moi - sans le savoir encore - à mon sujet d'étude d'aujourd'hui : comment un élève peut-il s'impliquer dans ses apprentissages si l'engagement, le plaisir font défaut ? Et maintenant, la résonance fait sens pour orienter ma propre recherche vers la nécessité d'engager les élèves eux-mêmes dans cette recherche-action.

Mes expériences de perte m'ont également appris que pour qu'une quête s'inscrive, au-delà de la satisfaction d'un besoin, dans une dynamique de plaisir, il ne suffit pas qu'elle s'origine dans l'absence, le manque. Elle ne peut pas seulement s'orienter vers le retour à l'état premier, la récupération de l'objet perdu dans une optique homéostatique (Freud, 1915). Elle doit aussi s'en détourner, se diriger ailleurs, aller vers, tendre vers la nouveauté, innover. Se risquer à chercher sans trouver et surtout, ne pas *re-trouver*. Une (re)cherche, pour qu'elle séduise ne doit-elle pas s'agrémenter d'une découverte ? La démarche de recherche ne doit-elle pas comprendre une finalité non prévue, non cherchée au commencement ? Elle doit s'accompagner de surprise, d'un effet d'étonnement. Cette capacité de créer, d'imaginer du nouveau, de réorienter le regard s'appuie sur la propension à la curiosité et permet la rencontre de l'imprévisible. Si j'ai cultivé cet optimisme de travail et, cherché le plaisir qui l'accompagne, c'est également que ma recherche s'en sera teintée. Il est à surligner que cette propension au plaisir de la recherche lui aura donné son sens, son orientation. Cet enthousiasme inventif a produit un dispositif innovant, des résultats à discuter et des idées à débattre. Face au devoir de créativité, le chercheur peut-il à la fois emprunter des chemins incertains et disposer d'un recul suffisant sur sa pratique tandis qu'elle est mise en risque par la fortuité de la démarche exploratoire ? Comme le souligne Barrier (2011) concernant le positionnement scientifique : « *Les chercheurs sont pris entre un impératif de valorisation et d'exploitation des compétences et connaissances cumulées [...] et l'exploration de nouvelles pistes de recherche, plus incertaines et qui exigent une plus grande prise de risque [...]* » (Barrier, 2011, p. 527). Ce passage à l'action aux frontières du passage à l'acte - s'inscrire en doctorat - scelle l'engagement initial au contrat moral passé avec soi-même d'aller jusqu'au bout d'un choix.

1.1.1 LA SERENDIPITE COMME ART DE LA RECHERCHE

La recherche, voie royale de la créativité scientifique, rime avec expérimentation, éthique, rigueur, référentiel théorique, déontologie et autres indispensables cadres qui ne doivent pour autant pas fermer des fenêtres de découvertes. Cette ouverture et acceptation de tous les possibles dans la recherche permet à celle-ci de trouver bien plus qu'elle ne cherchait au commencement et correspond à une posture spécifique du chercheur dans laquelle je me reconnais. Entre implication et distance, contrôle et lâcher-prise, confiance et doutance, il me paraît incontournable d'ici écrire ce qu'il en est de ma relation objectale à mon sujet. En gésine d'un produit intellectuel, mais tellement personnel, qu'au moment de son partage, ce temps réflexif m'est nécessaire. Ce temps me permet de revisiter mes questionnements intimes qui ont

été la quête de sens, l'errance, la place du désir dans le cheminement exploratoire, parfois tâtonnant. Et, cette réflexion me permet de pouvoir préciser et développer mes partis pris méthodologiques avec une confiance dans mes choix agrandie par la traversée de mes hésitations.

1.1.2 UNE QUÊTE DE SENS ENTRE CONFIANCE ET DOUTE

Les contours de mon inscription universitaire se sont ainsi dessinés à l'encre de ce désir. Cette dimension psychoaffective, de laquelle est née une certaine posture de recherche, a mobilisé et mobilise encore des points d'ancrage personnels qu'il convient de préciser tant ils ont déterminé les choix de ma recherche. Cette posture toute à la fois, éthique, déontologique, artistique, esthétique a découlé de mes représentations de la recherche. Je vais poser ici, au plus vrai d'une réalité subjective, authentique, les configurations de ma posture de chercheure.

Si, dans le dédale labyrinthique de ma démarche - qui se réclame autant d'être scientifique qu'empirique - je rencontrais un fait inattendu, je ne pouvais évidemment pas l'ignorer ou le négliger. Je n'hésitais pas, au contraire, à voracement m'en emparer, développant ainsi un appétit qui a, en chemin, grandi. Je peux prétendre ainsi que la mise en œuvre doctorale souscrite à l'art de l'imprévisibilité ouvre un nouvel espace psychique qui développe la dimension de la créativité. Procréative, cette approche sérendipienne permet d'élargir les horizons. Elle permet la naissance, la délivrance de fertiles interrogations. Classiquement, dans les sciences exactes, la démarche hypothético-déductive avance une théorie censée orienter le regard. Il s'agit d'avoir une position théorique. Et, c'est à partir de cette place définie que le chercheur formule sa problématique et en décline ses hypothèses associées. Un plan établi, synonyme de sécurité mais assurément aussi d'ennui. Une carte au trésor sans magie, un coffre vidé, déjà visité. Trouver n'est pas découvrir. Si celui qui cherche sait assez précisément ce qu'il cherche et l'endroit exact où le chercher, il risque fort de le trouver. En revanche, s'il peut découvrir autre chose, ou autrement que prévu initialement, c'est forcément plus passionnant. Ainsi, j'ai adopté cette attitude réceptrice des aléas de ce qui se présenta. Mon objet de recherche ne fut indubitablement pas comme je l'imaginai. Les dérives de l'objet ont pu me surprendre et suspendre ici et là le travail doctoral. Le sujet a pu disparaître pour renaître où je ne l'attendais pas. Il n'était plus là. Il était donc ailleurs. Il a pu ressusciter après des temps endeuillés par la perte de ce dernier. J'ai pu le retrouver mais quelque peu changé. Il est ici différent de ce qu'il fut au commencement. Pour ne pas risquer de passer à côté de la vraie découverte, celle que j'envisageais, plus attractive et surprenante qu'un trousseau de clefs ou

une paire de lunettes, je me suis offert un espace temporel interrogatif, dubitatif. Douter, se poser des questions avant d'entreprendre de chercher.

Pourquoi chercher ? Pour trouver des réponses ? Ou simplement poser des questions ? Possiblement trouver des réponses à l'endroit de la nouveauté. Ou peut-être trouver d'autres questions ? Mais, d'abord il m'a fallu longuement m'interroger et maintenir cela dans la durée - avec la patience que je n'ai habituellement pas - pour en questionner les premières réponses. Ensuite, interroger la consistance de mon objet de recherche, l'observer sous tous les angles, le disséquer, le démanteler. L'analyser, l'approfondir, le réduire, le spécifier, le malaxer. En somme, le transformer. Temporaliser pour m'accorder réflexion, compréhension, accepter d'aborder l'ensemble des questions articulées à mes premières interrogations. Admettre l'incontournable nécessité de ne pas d'emblée le limiter tout en visant à le délimiter. Ne pas restreindre ma focale aux questions initiales. Penser sereinement que les concepts nettement non reliés, ceux qui n'appartiennent pas ou plus à mon champ de d'investigation s'évinceront d'eux-mêmes. Avoir confiance en la logique du savoir, en la dynamique de réflexivité. Plus encore, qu'une culture de la patience et de la confiance pointait la croyance. Avoir la conviction que cela va advenir. La croyance dans le surgissement d'idées fécondes et d'occurrences propices à l'étonnement. Je crois¹ maintenant en la logique du monde qui nous transcende et nous offre des occasions à saisir pour alimenter notre réflexion, nourrir nos questions.

J'ai espéré. J'ai attendu. J'ai voyagé au cœur du paradoxe qui me conduisit à prévoir l'imprévisible, à paradoxalement attendre ce à quoi je ne m'attendais pas. Si « *C'est ce que vous n'attendez pas qui fait étincelle, qui vous titille.* » (Kohn, 2013, p. 34) alors j'ai connu le scintillement psychique. Chercher serait (dé)marcher dans un univers inexploré. Chercher coïnciderait en une posture d'ouverture sans préjugé de ce que l'on peut trouver au passage. Une approche exploratoire en expectative d'une surprise, d'un fruit à cueillir. Le plaisir de la recherche n'est-il pas la véritable découverte, celle à laquelle le chercheur ne s'attendait pas, celle qui procure une certaine jouissance, la saisie du plaisir lui-même ? Une surprise au coin d'un chemin, cachée pour la vive satisfaction de la dénicher. Une quête fervente du mystère couplée à la découverte d'un autre trésor que celui recherché. L'opiniâtreté, la persévérance, le courage sont au cœur de cette démarche. La surprise serait de trouver mieux que ce que l'on cherchait. Une attitude ouverte d'optimisme incarnée par le concept de sérendipité qui ne se programme pas mais se cultive. Elle est une culture esthétique et artistique. Selon Joseph Henry

¹ Ce n'est pas une croyance au sens religieux mais un positionnement. Ce n'est pas un postulat, juste une conjecture

« *Les germes de grandes découvertes flottent en permanence autour de nous mais ne prennent racine que dans des esprits bien préparés à les recevoir* » (Cité par Catellin, 2014, p. 13). Elle est l'Art de faire des trouvailles. La sérendipité place le chercheur définitivement en état d'alerte vis-à-vis du moment juste, celui précis novateur dont il faut se saisir. Cette posture sérendipienne permet de cultiver avec passion son désir d'innovation. En tant qu'auteur, sujet chercheur, je suis nécessairement un peu le sujet de la recherche. Je cherche mon sujet et me cherche dans le sujet. Il m'échappe pour m'obliger à l'appréhender. L'attraper en confiance l'attacher afin de l'appivoiser. Le capter plus que le capturer. Sans l'emprisonner, le maîtriser. L'objet de la recherche, mon sujet s'avère dynamique car il bouge sans cesse et semble en cela insaisissable.

1.1.3 ENTRE QUETE DOCUMENTAIRE ET ERRANCE

Je tiens à faire part d'une modalité, peut-être atypique mais très contextuelle, de recherche documentaire. À l'heure du développement exponentiel des technologies de l'information et de communication, la notion de sérendipité prend une forme nouvelle qui est celle désignée par Smith (1964) « sérendipité systématique », termes choisis pour qualifier la découverte, par un chercheur, de la connaissance à partir d'internet. Je me reconnais dans cette navigation aléatoire. J'apprécie de me perdre dans les connexions rhizomiques des liens hypertextes. J'aime découvrir fortuitement un mot, un concept, un texte, un auteur... C'est en surfant ainsi, telle une vague déferlante, sur ce flux d'informations que j'ai découvert le terme de « sérendipité » qui lui-même m'a conduite à celui de « raisonnement abductif » puis à « heuristique » et ainsi de suite jusqu'à « *phronesis* » et au-delà. C'est ainsi que la dérivation sublimatoire qui prend la forme de la pulsion de recherche (de Mijolla-Mellor, 2002) conduit à un mouvement exploratoire puissant puisque libidinal. Cet état d'éveil sensoriel, informationnel ne me ressemble pourtant pas plus que mon inappétence initiale à chercher un objet perdu. Mon défaut de pare-excitation m'a conduit depuis fort longtemps à me protéger des informations extérieures. Je suis assez coupée du monde médiatique. Je ne lis pas les journaux, ne regarde pas la télévision, n'écoute pas la radio. Je filtre. Par contre, j'ai découvert l'hyper-puissance et la toute-jouissance d'internet et des réseaux sociaux. Connectée à des groupes et forums, j'accède à une mine de données que je partage à mon tour, en généreuse abondance. Ces informations guidées par mes sphères d'intérêt sont recueillies, traitées pour être rediffusées. Cet accès illimité aux connaissances ouvre un univers de découverte infini, passionnant et générateur de liens. Les connexions entre les données, entre les sites, entre les internautes tissent

un réseau social dans lequel j'éprouve *la transitionnalité* comme un moyen et support pour progresser mais aussi son caractère *transitoire*, éphémère. Je tiens effectivement à préciser l'inconstance insécurisante du média et souligner la fugacité des saisies d'informations sérendipiteuses et la quasi-impossibilité de retrouver le chemin qui m'a menée à une découverte fortuite de concepts. Il est indispensable d'enregistrer systématiquement pour ne pas perdre aussi rapidement qu'on a trouvé. La prise de conscience du cheminement non linéaire pour parvenir à certaines destinations ne permet pas pour autant de mieux se repérer dans le dédale des connexions, des raccourcis et des multiples liens. À l'instar du fonctionnement humain, internet offre une infinitude de possibilités associatives. Il m'arrive de pratiquer le « *shuffling* » et de me laisser guider par l'enchaînement des découvertes, une information en appelant une autre, une réponse en questionnant une prochaine et cela sans fin. Ces ramifications correspondent au fonctionnement psychique associatif, aux tâtonnements cognitifs par contiguïté, analogies et imprévisibilité. En revanche, l'accumulation de toutes ces informations pourrait bien provoquer une indigestion cérébrale s'il n'y avait pas cette posture active de transitionnalité et d'acteur de la transmission des connaissances. Cette procédure de recherche par questionnements foisonnant en arborescence, tout autant excitante qu'hasardeuse et chronophage, pourrait s'avérer morcelante, désorganisant si elle n'était pas contenue. Son contenant, la thèse, permet le stockage et traitement des données. Son contenant, le cadrage universitaire pose les bordures nécessaires au plan de la méthodologie, de la circonscription de l'objet de recherche qui se cherche longtemps lui-même, de la délimitation temporelle des années doctorales. La recherche sérendipiteuse se structure autour des axes tempo-spatiaux qui imposent une durée de travail et un espace rédactionnel. Ce rapport aux savoirs, dans sa configuration atypique, connecté, partagé se retrouve présent, à tout instant, immanent, inhérent à la problématique de cette recherche.

Cette pré-histoire, lit du désir de cette thèse est fondatrice du reste de la construction de ce travail. Elle est le socle libidinal sur lequel se bâtit l'architecture évolutive de ma posture de chercheuse. Des fondations qui posent comme un postulat, l'importance du désir originel de la recherche dans un rapport conatif au savoir. Cette conscience auto-noétique donne le « la » de cet engagement de soi dans l'acte de recherche qui fait trace. Cette autoanalyse pose le fond du contrat d'étudier et d'écrire.

1.1.4 LA PLACE DU DESIR DANS LE MOUVEMENT EXPLORATOIRE

Si le doute augure d'incessants questionnements, la confiance en permet l'exploration. Cet art de l'imprévisibilité s'amorce dans la confiance en la valeur de ses doutes. Le territoire de l'incertitude offre des perspectives infinies tandis que la certitude clôture. Ce terrain se cultive. En effet, si la fortuité ne s'anticipe pas, en revanche la disponibilité mentale, l'ouverture, la disposition d'accueil à l'imprévu sont propices à la saisie du fortuit. La part d'imprévisibilité, entretenue comme source créative, a contribué à la construction du dispositif à la fois de recherche et d'accompagnement pédagogique.

Lorsque le monde cherche dans la même direction, observe la zone visible, le chercheur avide d'inédit, explore, sans *a priori*, du côté de l'ombre comme de la lumière. Ailleurs. Partout. Il ouvre de larges horizons. Il puise dans l'infinitude du monde afin d'alimenter sa passion de la connaissance, la fameuse libido épistémophilique. Il ose chercher la présence dans la vacance. Inconsciemment, il peut halluciner un substitut du perdu ou manquant et cognitivement, il en saisit le sens. L'absence convoque symboliquement la présence. Gonflé du désir de trouver, il part en quête d'un objet fantasmatique, un analogon idéalisé, encyclopédique : Il mène une enquête épistémique. Pour ne pas perdre son temps, il semblerait qu'il ne faille pas rechercher ce qui est perdu, mais peut-être chercher à voir autrement et dans l'ailleurs du lieu de la carence, dans l'acceptation de son humaine incomplétude. Chercher à côté, plus près ou plus loin. Animer son regard. Articuler la dynamique de recherche à la puissance pulsionnelle scopique, contemplative comme scrutatrice. Potentiel énergétique de vie et de mort, qui s'origine dans l'abysse du manque, et de la castration pousse les pulsions à se lier dans l'acte créatif. L'intrication des forces libidinales orientée vers la sublimation intellectuelle du travail de recherche permet le mouvement de recherche et lui en donne l'énergie. La curiosité, autrement dit le désir de savoir, né du lit de la scène primitive (de Mijolla-Mellor, 2002) s'enracine dans la dynamique pulsionnelle de l'inconscient, s'ancre à l'éternelle énigme infantile, s'alimente des fantasmes originaires et se nourrit du besoin de maîtriser (Freud, 1905) afin de donner à cette recherche aux racines psychanalytiques un cadre scientifique expérimental.

Ainsi, aimantée, comme tout vivant, à l'unique et centrale interrogation du mystère inquiétant de la procréation (Freud, 1923), ramenée à la question fondamentale des racines de notre existence, j'ai désiré savoir. Désirer savoir, ou désirer s'Avoir, c'est espérer s'appartenir. En d'autres termes moins psychanalytiques, concernant la maïeutique doctorale, c'est se promettre de ne pas se laisser déposséder de son sujet, tout en souhaitant son partage. Pour en revenir, à la place du désir dans son rapport au savoir : le désir de connaître se définit comme une énergie

inépuisable, l'impulsion d'une quête indéfiniment relancée. Beillerot (1998) a proposé une définition du rapport au savoir comme un processus par lequel la personne, à partir de connaissances acquises, crée de singuliers savoirs qui lui permettent de penser et de faire évoluer le monde. Le dynamisme créatif du sujet, dans la construction de *son rapport au savoir*, est au premier plan. Tout sujet, auteur de savoirs, producteur de compréhensions, participe de la connaissance du monde. Sa façon personnelle de comprendre la réalité et d'agir sur elle constitue la marque de son identité. La puissance transformatrice du savoir sur soi et sur le monde accompagne le chercheur, en quête d'identifier le vivant. En recueillant et observant les données du monde, l'explorateur de sens, en modifie par son regard et son analyse, les contours. Les données brutes sont modifiées par l'appareil à percevoir, à penser, à fantasmer. À son insu, l'observateur, encode le réel de là où il se trouve avec les moyens qui sont les siens. Sa vision singulière de l'objet d'étude ne se superposera jamais à l'objet. Sa représentation du monde n'est pas le monde. Ne devons-nous pas, simplement accepter cet écart, simplement le savoir ? Tout compte fait, le réduire par notre acceptation, connaissance et adaptation. Les ajustements permettent, sans être un objectif, de diminuer la distance et s'approcher de l'essence et sentience humaine (Nagel, 1987). Nous pouvons seulement imaginer l'altérité et espérer la rejoindre intuitivement pour comprendre l'Autre (Lacan, 1966). Réduire l'espace qui nous sépare - pas comme but mais moyen de proche saisie - permettrait selon Lacan, l'avènement d'un au-delà de l'intersubjectivité, un espace symbolique où se traite la dialectique du besoin et du désir. Moins complexe et métapsychologique, l'approche rogerienne, que nous développerons dans le chapitre dédié à l'accompagnement (**Erreur ! Source du renvoi introuvable.** - §2.5), rend compte de cet effort porté à la réduction de la distance entre le soi et le non-soi. L'expérience de congruence, développée par Rogers (1961), témoigne de cette possible coïncidence. Ainsi, en interrogeant la nature des besoins spécifiques des élèves pour y ajuster l'accompagnement c'est une réduction de la distance qui s'opère et qui permet de redonner place au désir d'apprendre et de soutenir la pulsion épistémique.

Pourquoi toutes ces réflexions préalables si ce n'est pour toucher l'essence de mon mouvement de chercheur et d'en dégager les implications personnelles dans mon étude, mes choix et ma posture. Un positionnement qui se définit par des choix et partis pris méthodologiques.

1.2 DES PARTIS-PRIS METHODOLOGIQUES

Le praticien réflexif (Perrenoud, 2005; Schön, 1994) se doit d'analyser sa pratique avec ses propres outils d'observation. Ainsi, le praticien-chercheur réflexif s'efforce d'étudier et sa

pratique et l'objet de sa recherche. Je propose ainsi de présenter les choix personnels inhérents à ce travail de recherche. Le cas échéant, il est nécessaire d'analyser à la fois sa pratique d'accompagnement, sa posture, ses outils et son cadre de recherche. Ceci en liant les deux sans les confondre. Cette réflexivité au carré vient se complexifier de la proximité posturale entre « être formateur » et « être en formation ». Osciller entre deux réalités en tension ou en fusion - celle pratique, du terrain professionnel, celle plus théorique, de l'espace universitaire - interroge au plan épistémologique sur sa place spécifique de professionnel-étudiant. Le déséquilibre né de la distance entre ces pôles d'identité convoque une réflexivité dialectique des implications en jeu et en « je ». Un « Je » auquel s'ajoute, une co-identité professionnelle de psychologue et enseignante/formatrice.

Sans qu'il en soit l'objet de cet écrit, il s'agissait que cette particularité soit posée car cette réalité sillonnera en filigrane cet exposé. Ce « je » complexe rend les positionnements tout aussi difficiles qu'indispensables. Le « *Je* » *methodologique* (Olivier de Sardan, 2000) doit se positionner et faire indubitablement des choix. Choisir nécessite de sacrifier des pans d'intérêt au profit d'autres. Choisir contraint à ordonnancer et prioriser des thématiques. Choisir, c'est décider. C'est décider notamment de s'éloigner des neurosciences au profit de la neuro-pédagogie (Partie IV - §2.3.1), d'évaluer la souffrance des élèves et non celle de l'enseignant, de traiter de la bientraitance pédagogique et non de la souffrance psycho-cognitive (**Erreur ! Source du renvoi introuvable.**- §1), de focaliser l'outil de mesure du vécu scolaire sur les situations d'apprentissages (Partie III), de zoomer sur le relationnel enseignant-élève en sacrifiant une part de l'analyse du tissage relationnel entre pairs (**Erreur ! Source du renvoi introuvable.** - §2), etc. Un ensemble de choix qui se décide sans forcément en connaître tout le pourquoi. Des choix d'élimination, de recentrage, d'approfondissement, des choix qui se décident mais aussi qui s'imposent. Des choix décisionnels, résolutifs que je propose pour certains de justifier dans ce chapitre. J'ai décidé en accord avec mon « Je » de mes orientations. La pluralité de mon approche dirige le sens de ma recherche et se compose de façon complémentaire d'un abord :

- constructiviste avec un travail de et sur la complexité humaine
- compréhensif ayant à cœur la place de l'enfant davantage que du sujet d'étude
- tenant compte des processus avec une mesure le changement dans sa dimension temporelle.
- qui, au plan méthodologique, articule les niveaux macro-meso-micro offrant des grains d'analyse différents (Partie V)..

Ses différentes approches se combinent naturellement dans une dynamique de recherche qualifiée d'heuristique. Je propose de définir ici, moins cette méthodologie heuristique, que l'heuristique du chercheur-réflexif.

1.2.1 DES CHOIX METHODOLOGIQUES OU EURISTIQUES

En sciences mathématiques, l'adjectif « *euristique* » se dit de ce qui procède par approches successives en éliminant progressivement les alternatives pour n'en conserver qu'un empan réduit. En philosophie, heuristique se dit d'une hypothèse provisoirement adoptée comme idée directrice. Comme substantif *l'heuristique* se définit comme l'art de trouver, de découvrir mais aussi comme la discipline qui étudie les procédés de la recherche pour en formuler les règles. L'heuristique se distingue de la méthodologie en ce sens qu'elle est d'avantage une réflexion sur l'activité intellectuelle du chercheur que sur les procédures objectives de ce dernier. Ma réflexion générale se réclame donc d'être heuristique sans pour autant exclure la nécessité d'un développement du *process* d'évaluation choisi pour cette étude. Ce, en consacrant un entier chapitre à la méthodologie de l'outil d'évaluation créé et utilisé (Partie III). J'ai souhaité développer une heuristique appropriée : une heuristique herméneutique qui se prend elle-même pour objet de lecture, analyse et interprétation. Si je dois analyser les procédés de ma recherche pour en formuler les règles, je chercherai à cerner le format méthodologique du travail. Abduction et induction sont deux méthodes de raisonnement très proches. La méthodologie de type inductive part d'une démarche d'observations qui mène à des hypothèses singulières. Hypothèses qui, à leur tour, visent la constitution d'un modèle scientifique. Le principe de recherche se pose en médiation empirico-théorique. J'ai utilisé un raisonnement abductif pour construire mes hypothèses, combiné à un raisonnement déductif pour en tirer des prédictions. Il s'agit alors d'inférence hypothétique.

Mes hypothèses initiales n'ont cessé de changer. Leur versatilité rend compte d'une logique d'ajustement au contexte. Ainsi multiples et évolutives, mes hypothèses de base ont été constamment modifiées pour se rapprocher, au fur et à mesure de l'avancement de ma recherche, d'une configuration rhizomique, d'un archipel d'interrogations interdépendantes. Elles sont restées expectatives de leurs propres mutations évolutives. Avec ce principe de chercher ailleurs que là où je pouvais trouver, s'est naturellement construit une logique abductive. L'abduction s'origine de la surprise. Elle débute d'un évènement imprévisible et avance sur la trajectoire d'une intelligibilité rétrospective. L'abduction démarre avec un fait surprenant, elle remonte en arrière et imagine une nouvelle forme créative d'hypothèses. Peirce

(1898) conçoit le raisonnement abductif comme la partie d'un tout. Le processus scientifique serait un continuum comprenant trois étapes : la déduction, l'induction et l'abduction. La conceptualisation scientifique découle de ces formes distinctes d'inférences. La déduction, qui procède par nécessité, serait à envisager comme une spécification en termes d'effets prédits (les conclusions étant incluses dans les prémisses). L'induction établit ce qui est en généralisant de l'échantillon à la classe entière. Dans la démarche abductive, l'hypothèse cherche à expliquer par rétroduction le fait surprenant. Elle s'articule à l'axe du possible et de l'impossible. Le point de commencement n'était-il pas précisément celui-là ? J'ai, avant de m'inscrire dans la démarche universitaire, repris toutes mes archives, fouillé dans tous mes dossiers, vidé mes étagères alourdies des confidences d'enfants venus chercher soutien dans mon cabinet. J'ai analysé toutes les données cliniques d'une décennie d'entretiens transcrits de centaines d'enfants. J'ai exploré ce passé avec une première idée, celle de tracer le chemin d'évolution de mes patients précoces, dyslexiques et autres. Les études longitudinales sont rares, longues, compliquées. J'ai pensé qu'au lieu d'attendre que mes petits patients grandissent, je pouvais revisiter leur dossier et 3 ans, 6 ans ou 9 ans après, les recontacter pour découvrir comme ils ont évolué. Je pourrais constater, observer leur parcours. C'est en réalisant cette investigation que j'ai pu repérer la redondance évidente de certaines plaintes scolaires. L'inconfort des conditions de travail ressortait massivement de cette lecture des dossiers. Avec ma stagiaire psychologue nous avons listé, recensé ces phrases et les avons classées. Il en est né un constat empirique, statistique (à 90% des demandes de suivi d'enfant étaient associées des plaintes scolaires) : la souffrance psychique, le mal être personnel qui conduit au suivi psychologique s'associe à un mal être scolaire. Et la question d'un effet de causalité s'est naturellement posée : le mal-être de ces enfants découlerait-il d'un vécu scolaire maltraitant ?

1.2.2 L'OPTION PHILOSOPHICO-SCIENTIFIQUE D'UNE SYNERGIE INTERDISCIPLINAIRE

Portée par la conviction qu'il y a un gain épistémique à rapprocher les champs disciplinaires pour appréhender les volumes du réel, je pose ce travail au carrefour d'apports scientifiques d'horizons variés. *A fortiori* dans une étude qui se veut être en phase avec la réalité multimodale du fonctionnement humain afin d'y traiter de compréhensions et d'ajustements. La mise en rapport de cadres théoriques référentiels différents est tout autant complexe, voire aventureuse, que susceptible d'être productrice d'une forme de compréhension holistique et originale. La complexité relève surtout de l'articulation des différents champs scientifiques avec leur vocable spécifique et leur regard particulier. Développer dans ce travail la notion de bienveillance, toutes

approches confondues, m'apparaît plus complexe mais aussi plus pertinent qu'un traitement sectoriel par discipline. Au plan des exigences universitaires, le format d'une lecture catégorielle semble plus approprié, mais une approche transversale correspond davantage à la manière d'appréhender la bientraitance comme un ensemble de facteurs. Ces facteurs sont traités de façon dispersée dans différentes théorisations qu'elles soient du secteur pédiatrique, psycho-social, médical, psychanalytique, philosophique mais se rejoignent en des points cruciaux que cette étude a cherché à identifier (**Erreur ! Source du renvoi introuvable.**). La *multi-référentialité* développée par Ardoino (1981) a contribué à ce choix théorique. Or cette méthodologie suppose une nécessaire « implication » du chercheur – autre concept central d'Ardoino qui décrit cette interaction proximale entre le chercheur et son objet de recherche en soulignant l'indispensable réflexivité critique qui doit en découler.

La transdisciplinarité convoque la rigueur de référer les affiliations spécifiques des concepts abordés à leur champ propre, ou fenêtre théorique. Mon dessein, sans préjuger de la hauteur de la tâche, serait de viser une intégration dialectique, sans en écraser le relief, de chacune des vues pour en élargir la perspective. Ni réduire les spécificités, ni affaiblir les contraires mais en extraire les similitudes dans la compréhension intégrative de leurs oppositions.

Les champs épistémologiques, eux-mêmes décomposés en courants de pensée sont :

- la psychologie avec la psychologie de l'attachement, la neuropsychologie, la psychologie sociocognitive
- la psychanalyse
- les sciences de l'éducation avec différents courants de la pédagogie
- les neurosciences

1.2.3 LE CADRE METHODOLOGIQUE CHOISI D'UNE RECHERCHE-ACTION

Mon choix porté sur un dispositif de recherche-action interroge tout au long de mon écrit la collaboration accompagnante/accompagnée (**Erreur ! Source du renvoi introuvable.** - §2). Il est en effet question de la co-élaboration d'un dispositif d'accompagnement qui s'alimente d'expérimentations, de mise en action sur le terrain avec mise en réflexion en réunions et entretiens. Ce choix d'un terrain d'étude dans lequel je me suis investie en amont de sa mise en place enracine mon travail de recherche dans ma propre action. À ce titre, notre étude se réalise dans cette forme spécifique de recherche-action² définie par (Dick, 2000; Gill & Johnson, 1991;

² J'aurai pu écrire « action-recherche » car je note que l'action a anticipé la recherche. L'étude et la problématique découlent du terrain et non l'inverse.

Gummesson, 1991). Ce cadre de référence entre en résonance avec le concept de praticien réflexif (Perrenoud, 2005; Schön, 1994). Choisir la participation des professionnels à la recherche-action (co-élaboration du dispositif ajusté et ajustable) et l'implication de élèves au cœur du projet, c'est poser la capacité des praticiens de l'accompagnement de l'enfant à une réflexion dans et sur leur action comme moteur de développement empirique de l'élaboration scientifique. C'est aussi s'appuyer sur les compétences réflexives des élèves pour le recueil des données probantes, objet empirique d'une méta-analyse constructive de nouveaux concepts. Co-construire un dispositif pédagogique dans la sécurité d'un dispositif de recherche permet le traçage de doubles voies théorico-pratiques. C'est ouvrir les portes de la conceptualisation par la recherche-action dans l'école et par l'université au travers de l'expérimentation scientifique au sein de l'école.

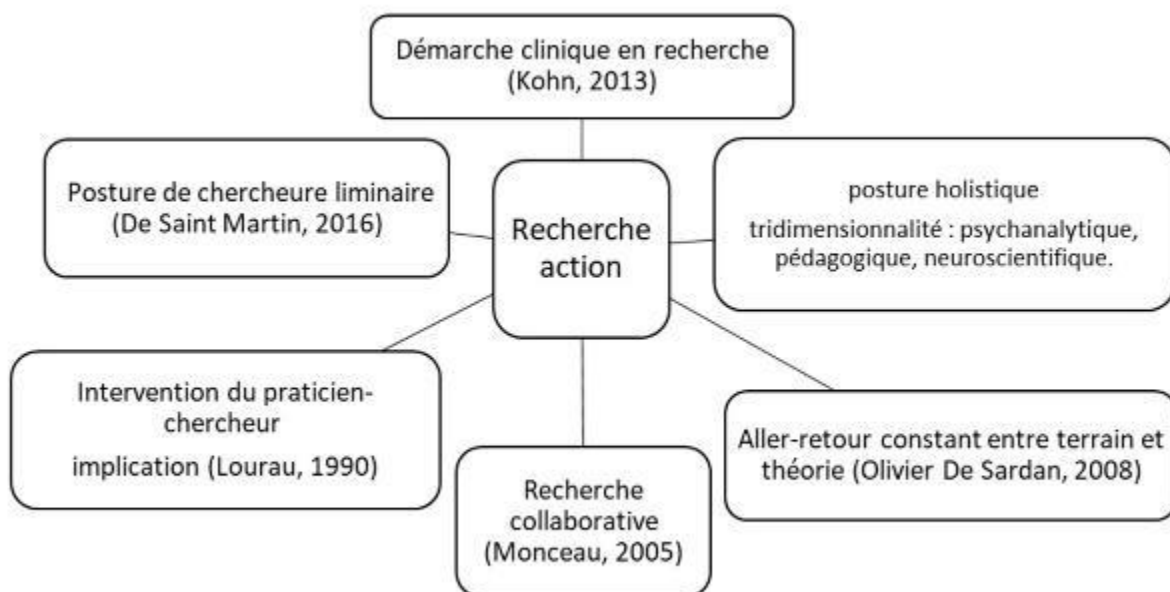


Figure 1 : Synthèse prédisposant à notre démarche de recherche-action

1.2.4 LE CHOIX D'UNE DEMARCHE CLINIQUE

Cifali (2014) considère qu'une démarche clinique ne constitue pas un terrain spécifique de recherche en soi et qu'elle n'est pas exclusive d'une seule discipline puisqu'au contraire elle s'avère utile dans d'autres champs d'investigation. Une démarche clinique se définit, selon Cifali (2014), comme un « *Art de la recherche, de l'intervention et de la formation* ». Cette démarche vient chercher à l'endroit de l'observé ce qui est observable. Elle consiste dans l'accueil actif de données empiriques afin d'être ensuite analysées, comprises, parfois interprétées. Des hypothèses interprétatives ou des tentatives de sens sont secondairement

élaborées afin de mieux traiter ces données cliniques. Elle est une démarche d'attention aux détails qui émanent d'un ensemble de ces détails et des relations entre ces derniers dans une optique d'ensemble.

Le choix du recueil de données cliniques ou dénommées informations probantes à deux niveaux qui seront précisés dans le chapitre portant sur la méthodologie des outils d'évaluation (Partie III - §2.2) s'est naturellement imposé du fait de mon ancrage professionnel de psychologue clinicienne. Depuis une décennie, la pratique qui s'appuie sur les données probantes est un sujet d'intérêt des sciences de la santé. Cette pratique se définit comme une approche qui s'appuie sur l'expérience clinique autant que sur les savoirs théoriques. Elle permet la prise de décision qui intègre à la fois les meilleures preuves scientifiques et les éléments cliniques recueillis en consultation avec l'utilisateur, afin de déterminer l'option qui s'applique le mieux aux besoins spécifiques de ce dernier (Sackett et al., 2000). L'utilisateur, initialement le patient, est unique et aucune application générale, reconnue universelle ne peut être in facto totalement ajustée au singulier d'un cas clinique. Les résultats de la recherche doivent donc être appliqués en les recontextualisant aux besoins particuliers. L'expérience du professionnel s'avère d'autant plus utile lorsque les données scientifiques sont insuffisantes pour appuyer certaines prises de décisions pragmatiques. Tonelli (2006) affirme que les cliniciens doivent mobiliser leur expérience de terrain afin de décider pour le patient des options qui s'avèrent être les meilleurs et ce, en maintenant un équilibre entre les interventions prouvées efficaces et celles qui ne le sont pas.

Les données probantes scientifiques sont ainsi des sources de renseignements cliniques qui permettent d'aider les professionnels dans leur processus décisionnel. La décision, clinique ou pédagogique, repose donc sur plusieurs données qui doivent tenir compte du contexte clinique et de l'utilisateur (patient/élève). Selon Tonelli (2006), il est primordial pour les cliniciens de développer une compréhension des concepts de base liés aux pratiques par un dispositif de supervision. Un accompagnement des cliniciens dans ce processus, leur permet d'acquérir des outils utiles à l'amélioration continue du service d'accompagnement offert (suivi du patient/élève). La plupart des auteurs s'entendent pour identifier cinq étapes essentielles à développer pour intégrer les données probantes à la pratique : formuler la question initiale, Eprouver l'idée en cherchant la meilleure preuve scientifique, critiquer les preuves scientifiques, appliquer les résultats obtenus à la pratique, évaluer le processus des quatre étapes

précédentes³. Le recueil des sources de renseignements s'est divisé en deux grands secteurs : la réception et l'analyse des données du terrain se sont rapprochées, sans s'y fondre pour autant, de la méthodologie de la clinique de l'activité (au sein de la clinique du travail) avec des observations portées sur les actions concrètes. À ces données empiriques, s'ajoutent l'analyse statistique des scores de l'outil de recueil clinique (l'EMVS) établi pour cette recherche et qui fait l'objet d'une présentation spécifique (Partie III).

Les données cliniques du terrain sont ainsi composées de :

- Mes observations personnelles en immersion dans le lieu d'accueil, au cœur de l'activité des élèves, étaient associées à une prise de notes immédiate de tout ce qui pouvait retenir mes capacités d'observation. Je tiens à préciser que le but de ces observations n'était pas de glaner du matériel clinique sur lequel porterait une analyse dans le cadre de ma thèse, mais d'avoir un ancrage concret, matériel empirique capable d'alimenter le travail d'accompagnement à l'accompagnement professionnel (Partie IV-§2.3.2). L'observation clinique d'enfants en situation correspond à mon métier de psychologue. La méthode⁴ de recueil s'inscrit dans la technique d'observation directe pratiquée par Bick (1998). Elle a développé ce style d'observation en immersion dans l'univers de vie des nourrissons. Cette pratique demeure un modèle méthodologique très employé par les psychologues dans les écoles maternelles et les crèches. Une application de cette méthode d'observation clinique dans les pratiques du métier d'enseignant pointe toute la pertinence d'une telle méthodologie de recueil de données fines et complexes émanant du terrain. J'utilisais donc cette technique à cela près que je pouvais noter mes diverses observations sur un calepin et que le contexte d'observation n'était pas le milieu familial, mais le lieu d'accueil scolaire. Mes observations n'étaient donc pas consignées sous la forme d'un compte-rendu rédigé mais de notes supports d'échanges. En effet, ces écrits faisaient l'objet d'un partage verbal après coup avec l'enseignante pour les analyser et les confronter à ses interrogations ou préoccupations d'accompagnement de ses élèves.

Nos échanges téléphoniques et par mail : ces traces écrites des échanges avec l'enseignante n'ont pas été retenues comme matériel d'analyse mais seulement utilisées comme moyen d'ajuster l'accompagnement à l'accompagnement. Nos échanges en présentiel étaient, comme

³ Ensemble des communiqués de la politique POL-DQCRI-351

⁴ J'utilisais déjà cette technique appliquée aux observations de classe en maternelle lorsque j'étais dans les écoles comme psychologue de l'Éducation Nationale

pour les observations en classe, pris en notes et réutilisés lors des entretiens suivants pour la continuité de la réflexion praxéologique. Le but étant la mise en œuvre métacognitive des processus réflexifs d'évocation de l'enseignante afin qu'elle fasse l'expérience, à son niveau, de la dynamique perlocutoire (Vermersch, 2000) indispensable dans la recherche sur soi. Précisons par « *perlocutoire* » qu'il s'agit de l'effet produit par le langage de l'énonciateur sur le récepteur et que sa dynamique correspond au mouvement dialogique réciproque. Il est à souligner que l'effet psychologique que produit l'énoncé de l'enfant qui confie ses modalités de travailler et ses besoins à l'enseignante contribue d'un ajustement psychique imperceptible qu'il était indispensable que l'enseignante puisse vivre aussi dans le cadre de la supervision. L'accompagnement à l'accompagnement permet cette expérience de partage verbal et d'explicitation de la pratique. Cette relation interpersonnelle d'explicitation agit sur le psychisme de l'enseignant et induit des transformations de perception des praxies professionnelles et du regard porté sur l'élève (Partie IV- §2.3.2).

Ces données cliniques constituaient des écrits qui étaient assez proches de ce que l'on peut concevoir d'utilité du journal de bord en recherche. En effet, le journal de bord, instrument privilégié d'écriture réflexive constitue un outil d'autoévaluation et de développement d'une pensée autonome. Il est un « *support d'autoformation qui a une portée à la fois rétroactive et proactive* » (Deum, 2004, p. 8). La tenue d'un journal de recherche permet la rétention de certaines expériences annexes ou à la marge par l'écriture de remarques et pensées associatives utiles au plan réflexif. Le lien créé entre les données brutes et le chercheur - qui à la fois les observe et les analyse- peut s'effectuer via ces annotations régulières. La fonction essentielle de ce journal de bord est de rendre possible *l'indispensable prise de distance par rapport à soi-même afin de s'examiner* (Baribeau, 2005). Mais il convient de préciser que dans le cas de cette recherche, son utilisation a été partagée. Il s'agissait d'une co-élaboration réflexive et praxéologique.

Ce carnet de recherche partagé permettait de consigner des traces écrites de nos échanges comprenant : le travail intellectuel, les réflexions, les questions très contextualisées (Baribeau, 2005; Charest, 1994; Prigent, 2001) afin de permettre le traitement d'éléments internes (idées, pensées, sentiments, doutes, questionnements, décisions...) comme externes (observations, descriptions, références, extraits de textes, liens...) qui paraissent pertinents dans le cadre de la recherche. Il permettait une mise en lien entre le processus de recherche et le développement de la pensée du chercheur. Il fonctionnait comme *un agent de liaison* (Day, 2002) mais surtout comme un espace scriptural partagé entre l'enseignant en charge du dispositif pédagogique et

du chercheur en charge du dispositif de recherche afin de coordonner les deux espaces de travail au plan méthodique et organisationnel. Cet outil pouvait absolument être utilisé à des fins réflexives au cœur d'une dynamique de communication. Ces notes d'entretien ou d'observations de classe et autres données pouvaient être lues lors des temps d'échanges, afin d'y réfléchir ensemble, d'en discuter dans l'intersubjectivité (Deum, 2004).

2 INTERET PERSONNEL : L'EMERGENCE D'UNE PROBLEMATIQUE

J'ai fait état de mon ambition à chercher des solutions. J'ai pris pour cela le temps, comme le plaisir d'emmener le lecteur sur le chemin narratif de la naissance de mon désir d'inscription en recherche sans en avoir défini ni l'objet, ni le but. Ce long cheminement d'identification et délimitation de mon engagement me permet rétrospectivement d'en repérer l'origine et de maintenant l'explicitier. Ce que j'ai trouvé dans mon effort auto-noétique c'est mon objet d'étude : le vécu de souffrance des élèves. En effet, si mon sujet, s'est vu naître du lit de ma pratique professionnelle d'enseignante et psychologue, il a germé dans le temps pour apparaître aujourd'hui comme une évidence tandis qu'il était déjà là mais non dévoilé. En effet, j'ai tenté d'identifier mon sujet et de dégager une problématique à différents moments : avant, encore avant et encore maintenant... Ma difficulté à y parvenir m'en a révélé une autre, plus personnelle, celle de problématiser mon objet d'étude et d'intérêt en me dégageant intellectuellement des attaches et attentes de mon terrain de recherche, dont la particularité était de préexister à l'inscription en thèse. Si la totale indépendance du chercheur est un leurre, j'ai pour autant recentré l'identification de mon sujet sur l'espace le moins assujéti au contexte de la recherche, en puisant dans la pré-histoire de ce parcours débuté avant l'inscription doctorale. Au point de commencement de la démarche de recherche se mêlaient plusieurs évidences germées de l'expérience et qui appelaient à la confrontation scientifique. Plus qu'une intuition personnelle ou même professionnelle portée au débat, il s'agissait de constats précis touchant des secteurs circonscrits et qui, se combinant dans une logique de « compréhension de l'autre » ouvraient une fenêtre épistémique offrant une autre vue. Un pont entre l'intuition initiale et la démarche scientifique qui s'impose. Je propose une présentation de ces constats recueillis dans les sphères scolaire et médicale pour ensuite en proposer une articulation qui fait sens.

2.1 LE CONSTAT DE SOUFFRANCE ET DE SA PRISE DE CONSCIENCE

Je rappelle ici que ma dynamique de recherche s'origine du point d'intersection entre la santé et l'éducation, qui s'inscrit dans un cursus universitaire en sciences de l'éducation menant l'enseignante vers un autre statut, celui de « Docteur » qui évoque comme un clin d'œil au médical mon intérêt pour « *le prendre soin de* ». Pendant ma pratique de psychologue de l'Éducation Nationale, j'ai pu accueillir - des enseignants, parents et enfants au premier plan concernés - l'étendue d'une souffrance scolaire, sans cesse déversée pour être soulagée. Dépositaire de ce mal-être d'élèves, j'ai mis en œuvre une démarche investigatrice pour comprendre. J'ai cherché à identifier ce qui produisait ce mal-être associé au vécu scolaire et cherché à saisir ce qu'il me semblait pouvoir le réduire. Mon expertise clinique de psychologue me permettait alors une certaine compréhension de ces problématiques à la fois diverses et convergeant vers l'inconfort scolaire. Une compréhension de ces vécus négatifs tout autant que la rencontre de ses limites qui me poussait alors à chercher plus loin, hors les murs de mon cabinet. Ma pratique ne pouvait s'en tenir à la réception et l'écoute. Pour toucher le cœur de la problématique, il était évidemment nécessaire d'investiguer du côté du vécu introspectif du souffrant. L'enfant lui-même ayant une certaine compréhension endogène de sa souffrance personnelle comme de ses liens exogènes, pouvait saisir les afférences sociales, environnementales de sa souffrance. Mais il était tout aussi indispensable d'investiguer tout autour et d'interroger l'environnement de l'enfant. D'autres compréhensions étaient ainsi à récolter ailleurs du côté de l'entourage de l'enfant. L'ensemble de ces compréhensions articulées permettait d'ajuster les réponses possibles au problème, les aménagements, changements ou compensations à envisager. L'enquête menée pour -rassembler des éléments d'éclaircissement de la situation douloureuse obligeait chacun des interrogés à y réfléchir et à en communiquer quelque chose. Pour l'enfant, cette réflexion partagée sur le problème qui l'avait amené à consulter un psychologue, le convoquait à un travail d'analyse de son vécu. Son problème, incarné, sa souffrance personnelle mis au banc de son étude partagée entre adultes cherchant à l'aider, prenait pour lui une dimension particulière : la compréhension du problème, prenait en lui, une configuration introspective. C'était là une découverte, un fait surprenant que de constater qu'un enfant peut, dès ses 8 ans, être capable d'une recherche introspective, d'un regard sur soi et d'une conscience lucide de son état comme de ses besoins. Cette capacité à l'introspection était là, malgré bien souvent le manque de mots pour exprimer cette vue intérieure. L'enfant cherchait, avec le peu d'outils d'analyse dont il disposait, à expliciter ce qu'il comprenait de ce qu'il vivait mentalement. Certains, plus habiles ou exercés, pouvaient

même exprimer une analyse critique de leurs actions ou pensées ou encore pouvaient présenter des facilités à évoquer des souvenirs pour les interpréter.

Dans le même temps, dans mon cabinet, se multipliaient les consultations ayant pour mobile la souffrance scolaire. Dans cet accompagnement s'étalant dans le temps, j'ai pu non seulement observer cette capacité d'introspection des enfants mais de surcroît la voir évoluer. Elle se développait au fil des séances pour devenir une compétence. Une mécanique de compréhension de soi s'enclenchait et se précisait. Une fonctionnalité réflexive qui s'enrichissait d'elle-même par l'externalisation verbale et le partage. La communication de ses nouvelles pensées réflexives améliorait l'ensemble du circuit de compréhension partagée. L'enfant se construisait progressivement une compétence dialogique d'expression de son fonctionnement psychologique.

Dans la sphère scolaire comme libérale, les enfants encouragés à la narration de soi, à l'analyse autobiographique, y parvenaient mieux que certains adultes rigidifiés au plan défensif par des années de refoulé. En revanche, ils me surprenaient moins dans leur aptitude d'analyse de réalisation d'une tâche scolaire, d'explicitation de leurs procédures de travail. La technique d'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994) se heurtait à la méconnaissance d'une part de ce que la consigne sollicite comme compétences et d'autre part de ce que le cerveau met en œuvre pour réaliser ladite consigne. Cette ignorance du « pourquoi on me donne à faire ce travail scolaire » et du « comment je procède pour l'effectuer » venait s'opposer à une disposition à se connaître, se comprendre touchant les autres champs que celui de la cognition. Pourtant seul détenteur de la connaissance de ses éprouvés, l'enfant ne disposait pas de représentation de ses procédures mentales en œuvre lors d'une tâche d'apprentissage.

2.2 LA NAISSANCE DE MES PISTES DE RECHERCHE INTUITIVES

De ces constats cliniques, j'ai fait l'hypothèse que l'enfant pourrait développer une forme de réflexivité neurocognitive s'il disposait d'une certaine connaissance du fonctionnement de son appareil à penser. La boîte noire du fonctionnement de l'apprenant ne pourrait-elle pas devenir moins obscure avec l'éclairage de nouvelles connaissances offertes par les apports neuroscientifiques sur les activités du cerveau ? Cette hypothèse première, née de la clinique de mon cabinet, m'a conduit naturellement à m'intéresser au champ de la neuro-éducation (Borst & Masson, 2018) qui consiste en la formation des enseignants à la connaissance du cerveau pour leur permettre d'évoluer vers d'autres manières d'enseigner. Et, j'ai été plus précisément amenée à envisager la mise en place d'un protocole en neurosciences éducatives :

c'est-à-dire une pédagogie du cerveau avec l'introduction dans le programme d'enseignement aux élèves eux-mêmes d'une discipline de *Connaissance de soi* dans la classe (Toscani, 2013). Cet intérêt pour la neuro-pédagogie ⁵ (Houdé, 2018) s'est couplé de celui pour l'accompagnement à l'accompagnement des accompagnants d'élèves (enseignants, parents, soignants).

Une seconde intuition clinique s'est également développée pour s'associer à la première. À un autre endroit que celui de l'espace professionnel, en place plus personnelle et ailleurs, en dehors du scolaire, dans l'univers médical, j'ai eu l'opportunité d'être à mon tour « accompagnée » dans la durée d'un parcours de soin. En tant que patiente, j'ai vécu quelque chose d'assez proche de cette difficulté à appréhender ses modalités internes de fonctionnement afin de pouvoir les communiquer. L'absence de connaissances sur mon propre fonctionnement physique, ou plutôt mon dysfonctionnement métabolique, sur « *le comment ça marche ?* » et le manque de mots pour exprimer le vécu physique, psychique étaient des barrières à la communication de mes besoins, de mes questionnements, de mes demandes d'aides. J'ai expérimenté cette inaptitude à comprendre mon corps au travail et cette incapacité à exprimer ce qui se joue dans les consignes (prescriptions médicales) émanant d'une personne détentrice d'un savoir inconnu (médecin). L'absence de connaissance scientifique sur les processus métaboliques, oncologiques en jeu me privait d'une compréhension de mes perturbations et en barrait aussi l'accès à mon médecin. Ce dernier ne disposait pas de moyen pour accéder à l'invisible et l'imperceptible, comme la douleur, pas davantage que moi je n'en avais pour bien communiquer. Cette expérience d'inintelligibilité partagée fut courte car dans cette institution-là ma posture de patiente a rapidement rejoint celle d'élève, avec une philosophie pédagogique différente puisque médicale. En effet, le protocole d'accompagnement du malade ne laisse pas le patient très longtemps dans cette position d'incapacité à expliciter. Selon les recommandations de la Haute Autorité de Santé, le patient apprend à connaître son propre fonctionnement pathologique et à communiquer sur les indicateurs de dysfonctionnement de son corps. Il devient même expert de lui-même sur le sujet de sa maladie. Le malade est encouragé à apprendre les grandes lignes de ce qu'il est essentiel de savoir sur son fonctionnement pathologique. Initié aux notions de base, il peut alors, fort de cet enseignement certes rudimentaire mais bien ciblé sur ses particularités somatiques ou besoin spécifique, communiquer ce qu'il sait de son vécu corporel. Le patient, équipé de ces nouveaux savoirs sur

⁵ En l'absence de consensus clair pour définir cette discipline émergente la neuro-pédagogie nous retiendrons que ce champ d'étude et d'application est le point de rencontre entre les neurosciences, la psychologie, la philosophie et la pédagogie. C'est de cette articulation interdisciplinaire que lui provient sa puissance analytique, systémique et institutionnelle.

son fonctionnement physique, parvient ainsi à mieux expliciter ce qu'il vit, ressent et peut alerter le médecin sur d'éventuels signes de faiblesse. Il peut adresser ses informations personnelles, ses singularités silencieuses qui, sans cela, échapperaient au médecin alors ne pourrait alors lui apporter son aide. Le médecin est sollicité, interrogé sur son état et son fonctionnement. Acteur, en partie, mais parti prenant de ses soins, le patient peut développer une implication essentielle dans son parcours de soin. Cette compréhension mutuelle bénéficie tout autant au soignant qu'au soigné car elle permet d'ajuster la prise en charge au plus près des besoins. Cette relation d'accompagnement humain, relationnel et pédagogique dans laquelle chacun apprend quelque chose de l'autre et à l'autre se joue à des niveaux propres à chacun, en place définie, non interchangeable. Si chacun apprend de l'autre c'est bien en tant que patient et médecin mais dans la communion d'être humblement et nécessairement apprenants. J'ai pu faire l'expérience personnelle de cette association patient/soignant qui donne un sentiment de maîtrise partagé de sa progression sur le chemin de la guérison. Cet engagement dans l'auto-expertise de soi pour faciliter le travail du médecin en améliorant l'adaptation des soins à la personne m'est apparu comme une qualité incontournable de l'accompagnement humain. J'ai retenu de cet accompagnement qu'il s'inscrivait dans un relationnel collaboratif spécifique aux contours de partenariat malgré la différenciation reconnue des rôles de chacun et de leur place distincte. Une dissymétrie solidaire qui s'efforçait de s'effacer au profit de l'identification authentique et juste des besoins et du partage de ces derniers. Ces processus intersubjectifs de nature empathique et bienveillante tissant un lien d'accompagnement ajusté me sont apparus comme la voie d'accès à la compréhension de l'autre dans ses besoins particuliers afin de pouvoir y répondre de façon idoine. Le cœur de mon sujet de recherche, je l'ai rencontré de l'intérieur, dans ce vécu-là, lors de cet épisode médical. Il s'est dévoilé comme cela, par l'expérience personnelle d'un accompagnement bientraitant (Partie IV- §2).

Ainsi ma seconde hypothèse intuitive, qui découle et se nourrit de la première, la reprend pour définir qu'un accompagnement ajusté au besoin humain implique le partage de ces besoins, donc leur nécessaire communication. Cette communication dépend de la capacité à verbaliser ce qui se passe à l'intérieur d'un soi trop inconnu et inaccessible à l'autre sans échange. Cette accessibilité, tout comme sa communicabilité, ne peut se développer que dans une certaine forme relationnelle composée d'attention, de bienveillance, de confiance. Le protocole bientraitant mis en place par la Haute Autorité de Santé pour l'accompagnement des malades est construit sur des critères relationnels. Mon hypothèse se porta alors sur la possibilité de transférer ce type d'accompagnement au sein de la classe. J'interroge donc la faisabilité de cette

implémentation d'un protocole bientraitant de l'univers du soin à celui de l'éducation auprès d'usagers non pas adultes et malades mais enfants (handicapés ou non). L'expérimentation du protocole bientraitant a été pensée en première intention, pour des élèves en grande souffrance scolaire, porteurs de troubles DYS- (Partie IV - §3.1). Cette expérimentation a été ensuite reproduite au sein d'une classe ordinaire à la fois pour tester la transférabilité du protocole en classe ordinaire avec un plus grand effectif et pour déplacer le curseur de confort de la souffrance intense d'enfants en situation de troubles d'apprentissage vers le bien-être d'élèves sans handicap (Partie IV - §3.2).

Cette expérience personnelle, point d'amarrage de la réflexion doctorale, a fait écho à mes questionnements professionnels en tant que psychologue mais aussi enseignante. Aussi, j'ai posé l'hypothèse qu'un tel accompagnement bientraitant pouvait au plan éthique être transposable du domaine médical à l'univers scolaire. La prise en charge de l'enfant dans sa scolarité ne pourrait-elle pas bénéficier de ces modalités de partage des savoirs et de compréhension partagée ? Comment implémenter ce « modèle » validé scientifiquement ou plus exactement ce cadre d'accompagnement construit autour d'une conception de bientraitance de l'utilisateur (patient) au monde de l'enseignement pour une bientraitance de l'élève ? Pourquoi l'élève ne pourrait-t-il pas être bien traité dans le parcours de *transformation* qui est le sien ? L'enseignant ne peut-il pas, pour ajuster sa pédagogie, avoir un meilleur accès au fonctionnement de ses élèves ? Cette ouverture à une compréhension fine, plus précise et singulière des modalités de travailler, penser, réfléchir de l'élève n'est-il pas une condition fondamentale, préalable à toute proposition d'accompagnement pédagogique ? Pour rendre accessible cette compréhension par le partage d'informations ne faut-il pas en détenir les outils de communication ? Un bagage commun, un vocabulaire de base sur le fonctionnement mental n'est-il pas en premier lieu indispensable à cette compréhension ? Ce socle de savoirs sur soi ne doit-il pas se construire dans la classe ? C'est ainsi que ma première intuition s'est imbriquée à la seconde comme une nécessité à la compréhension partagée enseignant/enfant. Les élèves, invités à être explorateurs d'eux-mêmes devraient être initiés à la réflexivité et accompagnés dans l'explicitation de leur vécu scolaire, dans l'expression de leurs besoins pour pouvoir mieux apprendre. Cette conception nodale d'explicitation proche de la communication de ses gestes mentaux (de la Garanderie, 2013a) pour pouvoir apprendre de façon épanouissante a donné lieu à la conception du dispositif de recherche que nous détaillerons (Partie IV).

De ces questionnements a germé mon sujet. Un sujet qui a trouvé son origine dans une expérience toute personnelle révélatrice d'une voie d'accompagnement bientraitant. Un sujet

qui s'enracine dans le constat d'une certaine souffrance scolaire. Une souffrance qui voyage entre l'inconfort et la maltraitance pédagogique.

Mon intérêt de recherche initial, très ciblé, rejoint mon ancrage psychanalytique et se concentre sur les processus inter-sujeux, en jeu en situation d'apprentissage, entre l'enseignant/l'apprenant/l'objet épistémique. Une relation humaine, un dialogue pédagogique (de la Garanderie, 2013a), triangulé par le savoir. Ce qui se joue dans cette relation spécifique, triangulaire, me semble mériter d'être finement exploré au plan théorique et confronté à une certaine pratique pédagogique qui se réclamerait d'être compréhensive. Dans cette triangulation relationnelle, des liens de connaissances se tissent autour du Savoir. L'apprenant et l'enseignant médiatisent leur relation par cet objet de connaissance. Une *compréhension* mutuelle, positionnée, du rapport au savoir et plus concrètement une compréhension des processus engagés dans la tâche d'apprendre est censée permettre l'ajustement des gestes du métier d'élève et d'enseignant. Ces compréhensions se co-construisent pour permettre un ajustement pédagogique aux besoins particuliers de chacun. Ce contexte de compréhension et d'accompagnement ajusté car éclairé du savoir de l'autre serait le genre de relation pédagogique que je cherche à définir sous le vocable de bienveillance.

Mon intérêt de recherche, articulé au protocole d'expérimentation pédagogique élaboré dans la perspective d'application de ce concept de bienveillance s'inscrit dans une perspective de sciences de l'éducation sans quitter le lit des sciences humaines duquel il est né. Mais le curseur de l'étude est pointé sur le dispositif mis en œuvre au plan relationnel pour permettre la bienveillance davantage que sur l'analyse clinique des processus intersujeux à l'œuvre sous l'angle de la singularité.

2.3 DE LA CLINIQUE AU PÉDAGOGIQUE, DE LA DISPOSITION RELATIONNELLE AU DISPOSITIF

Une fois, cet intérêt personnel circonscrit et posé comme une motivation à inventer un dispositif d'accueil susceptible d'offrir un espace de bienveillance pédagogique, il reste à préciser que le projet a été pensé avec l'association Résodys (Partie IV- §3.1.2) puis affiné pendant deux ans en travail d'équipe. J'ai participé à cette réflexion et contribué à sa création. L'écriture du projet fut un ouvrage collectif. Cette approche mutualisée a permis l'élaboration d'un premier canevas d'accueil des élèves selon un dispositif défini au sens de la Haute Autorité de Santé (ANESM, 2008), comme bienveillant. Mon intervention dans la conception d'un dispositif bienveillant en complément d'autres contributions d'experts, s'est amplifiée au cours de l'élaboration du

protocole d'accueil des élèves porteurs de troubles DYS-. Avec l'ouverture de l'espace « 10+ » à la rentrée de septembre 2016 (Partie IV - §3.1.3), j'ai débuté mon travail de recherche tout en me positionnant très nettement du côté de l'ingénierie pédagogique et de l'accompagnement à l'accompagnement pour la mise en œuvre du projet préalablement conçu en équipe de travail. Mon implication s'est située plus particulièrement au niveau de la guidance de l'enseignante et de la supervision du protocole de recherche dont j'étais auteure et responsable. Il s'agissait d'un rôle d'accompagnement régulier et continu de l'enseignante dans sa mission pédagogique d'accompagnement des élèves, pour un étayage à la mise en place du relationnel bientraitant à l'élève (Partie IV - §2.3.2). Si le dialogue pédagogique facilite le fonctionnement intellectuel des élèves (de la Garanderie, 2013a) et permet leur émancipation cognitive, notre regard se porte plus spécifiquement sur le confort interpersonnel qu'il produit et le bien-être qui en découle. Nous nous sommes particulièrement préoccupés de bientraitance relationnelle. La visée de cette recherche et la théorie de l'esprit convergent dans l'orientation d'une pédagogie positive susceptible de générer du bonheur d'être à l'école plutôt que de provoquer de la souffrance d'apprendre.

Il fut question dans cette expérience de recherche dans laquelle le chercheur est pré-impliqué, de décomposer point par point la représentation construite du protocole dans l'écriture du projet pédagogique expérimental, de l'observer pour le décrire et l'explicitier tel qu'il s'est concrètement déroulé dans une pratique atypique avec la création du Dispositif d'Accompagnement Bientraitant, baptisé « 10+ ». En d'autres termes, la mise à l'épreuve de sa faisabilité a permis d'expérimenter les bénéfices et les limites du protocole de pédagogie innovante. Après avoir, ici, déroulé le cheminement de la problématique, avec l'émergence successive ou associée des différentes hypothèses, voici schématisée la chronologie des différents temps de cette recherche.

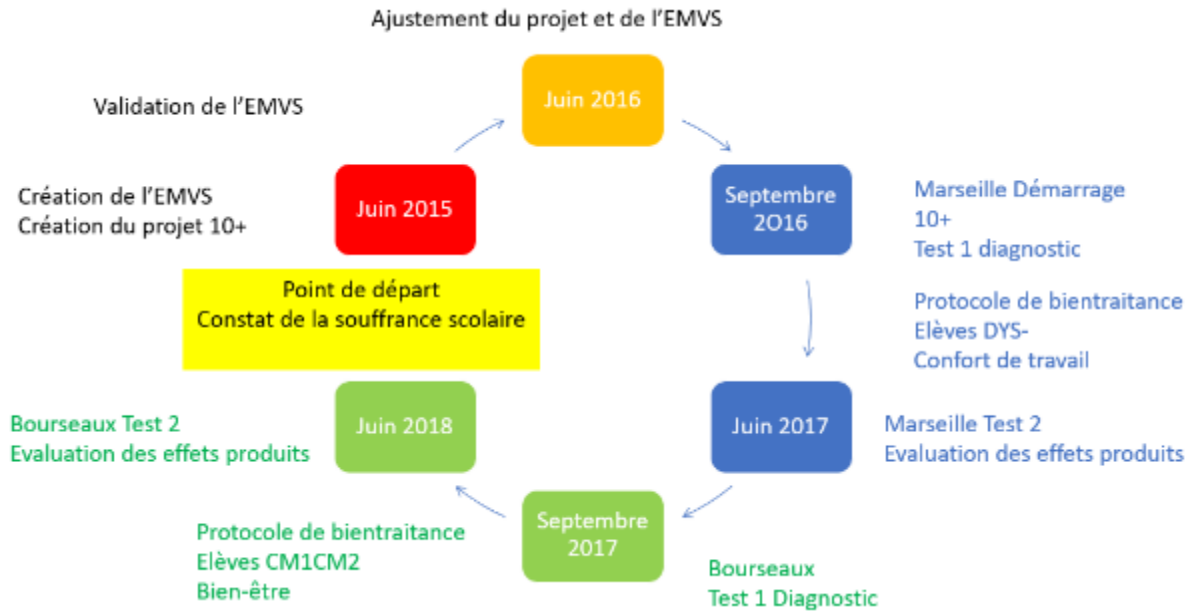


Figure 2 : Processus d'ajustement du projet de mise en place du dispositif pédagogique et de développement de l'EMVS

La schématisation permet une vue d'ensemble plus lisible de l'expérimentation. À la démarche expérimentale, j'ai effectivement préféré son cheminement expérientiel avec une approche forcément marquée de mon empreinte de clinicienne. Mon travail porte le sceau d'une clinicit  (Porge, 2005) de la recherche mais se réclame parallèlement d'une rigueur scientifique qui impose des modalités d'expression plus académiques pour mieux transmettre. Ma procédure de recherche qui s'est cherchée elle-même, s'est élaborée progressivement au gré des aléas d'émancipations psychiques et cognitives entre mouvements subjectifs et besoin d'objectivation. Des portes se sont ouvertes, d'autres refermées par nécessité de ne pas s'égarer ou pire de perdre le fil de l'objet d'étude. Le chemin de découverte s'est déroulé au rythme temporel de choix successifs, discutables mais dont j'assume la discussion (Partie VI - §3.3.2). Des choix qui ont donné une orientation globale forcément singulière et spécifique, indubitablement unique au mouvement subjectif de ma recherche qu'il convenait avant de poser.

2.4 DU VECU DU CHERCHEUR A L'OBJECTIVATION DU SUJET

Un travail de recherche raconte une histoire, authentique, non fictive et se distingue du roman par sa réalité pragmatique portée par le projet scientifique de l'expérimentation concrète. Le projet, la réalisation, les aboutissements s'enchaînent tel un récit, dont la chronologie est moins respectée que la justesse de son contenu. L'espace de recherche comprend cette dimension

biographique qui dit quelque-chose de sa logique de terrain et de son organisation dans le temps. Mais, après cette large part accordée au récit, indispensable à la compréhension du *pourquoi* ? et du *pour quoi* cet ouvrage doctoral ? il est important que le chercheur déplace son regard et le décentre de soi, de son histoire et observe ailleurs. Il doit chercher au dehors, investiguer autour de sa problématique qui pour nous est *la souffrance scolaire*. Comme auteur, il se doit de porter attention aux autres auteurs, compter sur leurs écrits, se nourrir de leur travail. C'est le moment où le *je* auteur se mute en *nous* chercheurs.

Nous proposons donc d'objectiver la problématique et de présenter son inscription dans un contexte actuel qui plus largement pose le problème du climat scolaire, du décrochage et de la souffrance à l'école, lesquels soulèvent une préoccupation de santé publique. Ce panorama des recherches portant essentiellement sur l'identification des facteurs de réussite scolaire comme indicateurs de confort scolaire nous permet de circonscrire l'espace qu'occupe notre intérêt ciblé sur le vécu des élèves, de le délimiter et le définir comme complémentaire aux études que nous nous proposons maintenant de présenter.

3 INTERET SCIENTIFIQUE : PRESENTATION DE LA PROBLEMATIQUE

Dans une perspective que nous souhaitons davantage intrapsychique que socio-analytique, nous choisissons dans un premier temps de poser la problématique puis de définir ce que recouvre cette nébuleuse notion de *climat scolaire* pour ensuite établir un état des lieux non-exhaustif mais indispensable du climat scolaire tel qu'il a été étudié en France. Dans un troisième temps, nous rapprocherons ces investigations de notre sujet délimité au bien-être scolaire et plus précisément au confort de travail des élèves (même si celui de l'enseignant en demeure interdépendant). Nous préciserons également la distinction entre le bien-être à l'école et le confort de travail. Nous aborderons enfin la conséquence du vécu de mal-être et de l'inconfort dans sa forme extrême, à savoir la souffrance scolaire.

3.1 UN PROBLEME IMPERSONNEL

Nous posons un problème et proposons ici un état des lieux qui ne juge pas, ni ne désigne de responsable mais pointe simplement l'endroit duquel souffre l'école. Un endroit de malaise et de préoccupation qui a été enquêté et mesuré par multiples chercheurs. Nous nous appuyons donc sur ces observations et études pour donner corps à notre propos concernant la réalité de

souffrance scolaire. Nous nous intéresserons aux recherches affiliées à notre thématique comme le climat, le décrochage ou la persévérance scolaire, pour poser notre focus spécifiquement du côté de la souffrance des élèves.

Paradoxalement l'école, lieu du savoir académique peut se trouver entravé dans sa mission d'éducation par la prévalence des savoirs savants aux dépens de savoirs neuropsychologiques sur la population qu'elle accueille. Les ignorances de l'institution en matière de psychopathologie de l'enfant et même de psychologie du développement et les connaissances en matière de techniques de communication sont optionnelles ou implicites, voire absentes. Ces conditions d'accueil et de gestion de la différence interindividuelle mettent en souffrance ses usagers, élèves comme enseignants. A cet accueil de tous dans le respect de leurs différences s'ajoute le lissage de celles-ci par une entrée selon des modalités de classe, de cycle qu'impose l'organisation actuelle de l'école. En uniformisant les mesures au nom de l'égalité des chances, l'école, en toute bonne foi, impose à tous les mêmes rythmes d'apprentissage (exceptés pour les bénéficiaires d'adaptations spécifiques) et crée ainsi des inégalités dont les enfants sont victimes (Dubet, 2014) tandis qu'elle cherchait contrairement à ne pas les reproduire. Maltraitante et maltraitée, l'école tente au moyen de lois qui prônent inclusion et différenciation de réparer le mal qui est fait. La connaissance de ces violences et de leurs origines est un préalable pour trouver solution aux difficultés pérennes du système scolaire en France. Décrire, étudier... faire l'état des lieux, évaluer, mesurer le problème : voilà à quoi s'échine l'Éducation Nationale, dans le souhait de comprendre pour mieux agir. Mais mesurer quoi ? Le climat scolaire ? La réussite ? Le bien-être ? Le confort ? Le niveau de souffrance ?

Dans tous les cas le souci se concentre sur l'amélioration des conditions de scolarité. Cet intérêt partagé, pour ne pas dire unanime, pour la qualité de l'accueil des élèves en milieu scolaire mène à la cristallisation d'un sujet d'étude sur *le comment les élèves vivent l'école* et son pendant : *le comment ils y sont « traités »*. Un très vaste sujet qui ouvre le large horizon de l'évaluation du climat scolaire. Si les recherches liées au climat scolaire sont anciennes (Perry, 1908) et ont permis une considération du bien-être à l'école (Dewey, 1927), elles demeurent très contemporaines et contextualisées dans des études d'amélioration des conditions de vie à l'école. La préoccupation actuelle se voit renforcée par les premiers résultats encore plus préoccupants qui soulignent d'une part le mal-être des élèves à l'école selon des indicateurs de plaintes pour harcèlement, de décrochage, d'absentéisme... (CNETSCO, 2017) et d'autre part la souffrance individuelle en milieu scolaire. Certains paramètres pointent cette souffrance comme la création de centres de référence pour les troubles des apprentissages (DEGESCO, 2012),

l'accroissement du nombre de saisines à la MDPH : +7,3% en 2015, +4,5% en 2016, +1,9% en 2017, -0,53% en 2018 (CNSA, 2019), la saturation des centres médico-psychopédagogiques avec une gestion chronophage des longues listes d'attente (Abdoucheli-Dejours, 2006), l'augmentation des demandes de consultations en pédopsychiatrie qui ont triplé (Abdoucheli-Dejours, 2006) et autres signes périphériques comme l'impact négatif sur la représentation sociale des métiers de l'éducation ou comme l'augmentation du malaise enseignant qui s'emboîte à celui des élèves. Ce mal-être grandissant, voire cette souffrance qui est étouffée ou déniée (Blanchard-Laville, 2018) conduit souvent à un problème de santé psychique, voire physique (67 % des enseignants en

situation de stress selon l'enquête effectuée par le Snes en 2002) : Un état, qui nécessite des prescriptions certes médicales mais aussi pédagogiques et des ruses pour se défendre de la souffrance (Lantheaume, 2007) pour pouvoir exercer son métier. La multiplication de ce phénomène de détérioration de la santé individuelle a pour conséquence l'observation d'une problématique de santé publique : Il est récemment observé un accroissement des arrêts maladie, des démissions...).

Ces signaux d'alerte - qu'il soit question du mal-être des élèves ou de leurs enseignants- sont finalement davantage sanitaires que scolaires. Le prix à payer pour des objectifs atteints au plan de la statistique de réussite aux examens, serait la souffrance psychique produite. Les recommandations institutionnelles évoluent vers des objectifs prônant la bienveillance et la confiance s'éloignant des aspirations à la réussite priorisée jusque-là. L'utopie de mener une société composite au même point de réussite nie l'étendue de la diversité des besoins individuels et produit des souffrances.

Au plan individuel, le défaut de traitement des besoins humains produit violence et donc souffrance. Nous nous acheminons vers une problématique au carrefour de l'éducation et de la santé, compte-tenu du constat de cette souffrance scolaire. Du terrain scolaire au terrain de recherche, il est question de la problématique du confort scolaire, plus précisément du confort d'apprentissage s'inscrivant dans une préoccupation plus globale de la qualité d'accueil des élèves. Cette problématique est le cœur de notre recherche et s'inscrit dans une préoccupation partagée concernant le phénomène de décrochage scolaire qui interroge de façon globale avec des approches diverses, multi-factorielles les conditions de scolarisation. Cette qualité d'accueil scolaire est notamment étudiée dans une forme qualifiée de *climat scolaire*. Le climat scolaire et bien-être à l'école

Sur le plan scolaire trois facteurs sont en lien avec le problème de décrochage scolaire (Potvin, 2016) : Le climat de classe, le climat scolaire au sens d'établissement, le climat relationnel enseignant/enfant au sens interactionnel. Ce dernier paradigme rejoint notre recherche concernant l'importance du rôle de la relation pédagogique dans le confort de travail : L'élève fournit plus d'efforts et son engagement est plus solide quand l'enseignant se montre bienveillant et étayant (Fallu & Janosz, 2003), et que l'accordage relationnel est facilité par le contexte, notamment la congruence entre la culture scolaire et l'environnement économique, social et familial. Ainsi, selon cette étude, le climat scolaire correspond à l'articulation de ces trois domaines. Il n'existe pas de définition consensuelle du climat scolaire (Debardieux, 2012). Mais s'il s'avère difficile de le définir de façon univoque, nous avons un certain nombre d'identifications multifactorielles de cette notion qui renvoient toutes à la qualité de vie et de communication au sein de l'école. Le climat scolaire correspond à l'atmosphère qui règne dans une école, une sorte d'ambiance rattachée aux rapports sociaux et aux valeurs, attitudes ou sentiments partagés par les différents acteurs d'un établissement scolaire (Debardieux, 2012). Il s'agit donc d'une perception subjective d'un vécu dans l'école. Debardieux (2012) considère le climat scolaire comme étant le reflet d'un jugement plus large, d'une évaluation que font les éducateurs, les parents, les enseignants et leurs élèves de leur propre expérience de ce qui se vit au sein de l'école (Debardieux & Fotinos, 2012). Des personnes extérieures à l'école, comme la famille, disposeraient de moyens d'identifier la qualité de vie au sein de l'établissement fréquenté par l'élève. Le climat scolaire concerne également directement toute la communauté éducative. Il peut être « jugé » par des personnes extérieures mais vécu seulement par l'ensemble des acteurs présents dans l'enceinte scolaire. Il renvoie à la fois à l'analyse du contexte d'apprentissages et de vie scolaire. C'est à dire les conditions de travail qui comprennent les indicateurs du bien vivre ensemble, du bien être pour les élèves comme pour les personnels de l'établissement. Cette notion de « climat » repose sur une expérience subjective de la vie scolaire. Elle prend en compte non pas l'individu mais l'école au sens large, c'est-à-dire comprenant les différents groupes sociaux au sein et autour de l'école.

La notion de climat scolaire fait l'objet de recherches depuis une trentaine d'années tandis que celle de bien-être scolaire est beaucoup plus récente. Les recherches s'intéressant au climat ont inclus les études sur « l'effet classe » et « l'effet-maître » (Bressoux, 1994), les effets de la composition des classes avec un climat de groupe-classe très dépendant des dimensions organisationnelles comme la manière dont l'enseignant gère sa classe (Dumay, 2004). Aujourd'hui, la notion de climat scolaire pose le cadre indispensable d'une réflexion sur une

école de qualité⁶. Pour autant, rappelons que le climat scolaire, expérience subjective, est un ressenti, une perception humaine ce qui rend son objectivation d'autant plus complexe.

En effet, pour objectiver cette notion, il est question de porter attention à l'environnement tant humain, qu'institutionnel. Une réflexion proactive, engagée au plan expérientiel, reste à mener sur l'organisation et les composantes du système susceptibles d'augmenter la qualité de vie à l'école, et donc de promouvoir le bien-être scolaire. Le climat scolaire, se réclamant d'être le meilleur possible, permet d'ouvrir une perspective qualitative sur le vécu et non sur le rendement. Le climat scolaire devient l'expression d'une école de qualité, qui renvoie à un degré de satisfaction personnelle mais ne s'y réduit pas. Un idéal de confort d'apprentissage qui allie exigence et bienveillance dans une préoccupation du bien-être. Il incite ainsi à repenser les praxies professionnelles, les rôles, missions mais aussi la place de chacun et les modalités relationnelles dans la lignée des missions de l'école. Il est question de qualité, définie comme mesure de la valeur positive du ressenti humain.

Mais, qu'est-ce qu'un « bon » climat scolaire ou un climat scolaire positif ? Le climat scolaire obéit à des conditions et produit nécessairement des effets selon son niveau qualitatif (Debardieux & Fotinos, 2012) avec un ressenti variant selon une valence plus ou moins appréciable, mauvaise ou bonne. Un climat scolaire positif répond à des critères, au regard des usagers et des personnels tels que ce climat demande de considérer l'école comme foncièrement :

- hospitalière car ses hôtes y sont accueillis et en sécurité (Prairat, 2012),
- inclusive car tous y sont bienvenus dans leurs différences (Debardieux & Fotinos, 2012)
- bientraitante de chacun dont on s'occupe selon son besoin, avec justice et justesse (Le Masson, 2014).

La qualité et le style de vie scolaire reposent sur un *sentiment de sécurité* qui s'associe à l'engagement, la motivation, le plaisir. Le climat scolaire repose sur des critères d'expérience de vie à l'école tels que les relations entre usagers, la qualité de l'enseignement, les conditions d'apprentissages, la sécurité, l'environnement physique, le sentiment d'appartenance, l'engagement des élèves (Debardieux, 2012).

Promouvoir un climat scolaire serein consiste selon le rapport du CNESECO (2017) à développer :

- Un fonctionnement démocratique et collectif ;
- Un sentiment de sécurité, de justice et de respect ;

⁶ Site ministériel : <http://www.reseaju-canope.fr/climatscolaire>

- Une prise en charge favorisant la réussite de l'élève ;
- Un climat « émotionnel » positif (ambiance, appartenance et esprit d'équipe, engagement et dynamisme).

Les trois dernières préconisations du CNETCO correspondent à des axes développés dans le protocole bien-être que nous avons expérimenté dans notre recherche-action.

Soulignons que les caractéristiques d'un environnement sûr sont précisées par le CNETCO de telle sorte que ce sentiment de sécurité, au rang de valeur comme le respect, tient une place prépondérante dans la bonne qualité du climat. La promotion d'un climat scolaire positif incite à questionner la relation entre ce climat scolaire et le confort scolaire, ou - si nous l'articulons à la finalité de l'institution - au confort du travail à l'école.

3.2 CONFORT DE TRAVAIL ET CONFORT D'APPRENTISSAGE

Dans une revue de la littérature, Gaudonville (2017) souligne l'impact de la qualité de vie sur les performances scolaires et plus largement sur le développement des enfants. Son rapport établit les liens entre *le bien-être perçu, les performances scolaires et la qualité de vie des enfants à l'école* (Gaudonville, 2017). Les résultats de cette enquête confirment l'intérêt d'une évaluation multidimensionnelle du bien-être à l'école ainsi que son rôle dans la qualité de vie et de réussite des élèves. Des profils d'élèves distincts de bien-être ont été identifiés par les scores obtenus au questionnaire BE-scol. (Guimard et al., 2015) qui confirment l'effet positif d'un climat scolaire favorable aux apprentissages, car serein, sur la réussite scolaire des jeunes et sur le développement de leurs compétences d'élève. Dans le modèle triangulaire du bien-être à l'école de Konu et Rimpela (2002) (Figure 3), le bien-être scolaire est dépendant des paramètres objectifs relatifs au contexte d'enseignement, d'éducation et d'apprentissage. Ce bien-être scolaire comprend quatre dimensions : les conditions scolaires, les relations sociales, l'accomplissement personnel et l'état de santé. Ces quatre dimensions comprennent des points ainsi catégorisés selon cette nomenclature. Ce modèle de répartition des paramètres présente un intérêt majeur et circonscrit dans le contexte d'étude qui évalue l'impact du bien-être scolaire sur les apprentissages. Ce modèle identifie et classe les paramètres du bien-être à l'école. Il permet d'établir une corrélation entre bien-être et bien-apprendre ou réussite scolaire.

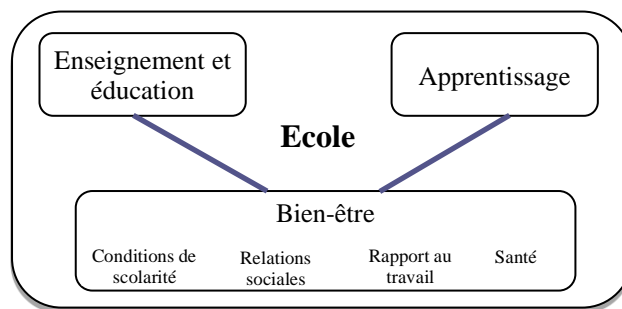


Figure 3 : Articulation entre bien-être à l'école, enseignement et apprentissage (d'après Konu et Rimpela, 2002)

Concernant ce travail de recherche, l'entrée n'est pas l'établissement du lien qualitatif entre bien-être et réussite scolaire puisqu'il a déjà été scientifiquement établi.

Dans la recension des écrits sur la qualité de vie à l'école par Guérette et Fortin (2011), il a été proposé en synthèse les points suivants qui font état de ce lien entre satisfaction et réussite scolaire :

- La perception d'un climat scolaire positif produit de la satisfaction comme de la motivation envers l'école et influence le rendement scolaire des élèves.
- Cette satisfaction par rapport à l'école jauge l'intention de poursuite d'études. Les variables les plus fortement associées à cette intention de poursuite d'études sont la réussite, le souhait de continuation des études par les parents et la satisfaction de l'élève par rapport à l'école.
- La perception de compétences scolaires produit un impact significatif sur la réussite scolaire. Le sentiment d'être compétent ainsi que la reconnaissance de la valeur des apprentissages sont positivement liés à l'estime de soi, et négativement liés à l'absentéisme, aux symptômes dépressifs et à l'agressivité.

Lorsque le confort de travail, le confort d'apprentissage ne permettent pas l'engagement des élèves dans leur scolarité, il est alors question de non-investissement ou de désinvestissement scolaire. Cette démobilité pour les apprentissages est plus communément nommée décrochage scolaire.⁷ En effet, le décrochage scolaire n'est plus synonyme d'absentéisme, il s'agit d'un processus complexe, multifactoriel, lent, progressif et cumulatif (Boudesseul, 2013). Le ministère de l'éducation nationale établit le décrochage scolaire à 140 000 jeunes qui quittent le système éducatif chaque année sans diplôme, ni qualification à finalité professionnelle. Tandis que l'absentéisme fait partie de ce processus, en étant un indice clef du décrochage scolaire,

⁷ Il fait partie des enjeux politiques prioritaires avec la « stratégie Europe 2020 »

Janosz (2000) distingue les décrocheurs (Ceux qui sont toujours à l'école mais qui présentent des signes de décrochage scolaire) des décrochés (Ceux qui ont déjà quitté le système éducatif). Seul le décrocheur vit l'école, ressent le climat scolaire et y participe par son attitude d'insatisfaction. Les nombreuses publications concernant ce décrochage scolaire (Coudrin, 2006; Franklin & Streeter, 1995; Hirschman & Pharris-Ciurej, 2006; Rumberger, 2004) pointent combien un vécu d'insatisfaction personnelle, de non-performance, ou simplement négatif inhérent au statut d'élève conduit au processus de démobilisation jusqu'au décrochage. Les estimations à partir de modèles logistiques placent les caractéristiques scolaires des élèves comme étant les prédicteurs les plus puissants d'un décrochage secondaire, et ce d'autant plus que les difficultés scolaires rencontrées par les élèves sont précoces. Si la difficulté scolaire produit un vécu négatif qui peut conduire à quitter le lieu de vie scolaire, dans l'autre sens, le vécu négatif peut participer de la difficulté scolaire des élèves. A la question : la qualité de vie perçue à l'école a-t-elle une influence sur les performances scolaires ? Le CNECSO (2017) consacre un chapitre et liste des études réalisées à l'internationale qui attestent du lien entre performance scolaire et qualité de vie. Reprenons ici, les deux études réalisées sur le territoire français. L'étude de Younes, Debardieux et Jourdan (2011) sur le climat scolaire à l'école primaire a analysé les liens entre la qualité de vie scolaire et les performances académiques de 697 élèves de six à huit ans dans 22 écoles primaires. Cette étude a établi un lien entre les performances scolaires et le taux de victimisation des élèves : plus la moyenne des performances de l'établissement scolaire est élevée, moins les élèves déclarent subir de violence scolaire. Dans le même sens que ces enquêtes qui visent à évaluer le climat scolaire, les neurosciences affectives et sociales indiquent que le sentiment de compétence personnelle et de réussite scolaire ainsi que l'engagement des apprenants sont des indicateurs corrélés à la qualité des relations interpersonnelles positives ou constructives (Younes et al., 2011). Un relationnel tissé dans un climat de sécurité émotionnelle serait producteur de motivation et d'engagement scolaire. Cette dimension psychosociale de « l'empathie compassionnelle » (Gueguen, 2018) constitue le terreau de l'intérêt pour la relation interpersonnelle permettant que germent non seulement une motivation à investir positivement l'autre mais également un meilleur engagement dans les apprentissages.

Dans un autre travail, Guimard, Bacro, Florin, Ferrière, Gaudonville et Thang Ngo (2015) ont étudié 9 écoles et 7 collèges de la région nantaise. Ils montrent que le score global de bien-être contribue à expliquer les performances académiques des écoliers, tant en français qu'en mathématiques.

Il est ainsi question dans ces recherches ou enquêtes d'évaluer la qualité de vie à l'école. Dans notre travail, nous souhaitons mettre l'accent plus particulièrement sur le confort au travail et nous proposons de déplacer le curseur d'étude du confort vers le vécu subjectif des élèves, certes dépendant du contexte environnemental mais centré sur la perception des enfants eux-mêmes. Cette approche constitue l'enjeu de l'Echelle de Mesure du Vécu Scolaire (EMVS) (Habib & Bidal, 2017) que nous présenterons en Partie III. Le point de départ de notre recherche se situe donc à un lieu diamétralement opposé à celui du bien-être puisqu'il s'origine dans le constat d'un état de souffrance des élèves. Nous y reviendrons. Les quatre dimensions, point de départ de notre approche, s'articulent autour d'une qualité des conditions de scolarité, d'une qualité du relationnel social, d'une qualité de son rapport au travail et d'une bonne santé.

D'autres études se sont aussi intéressées au bien-être des élèves. De nombreux auteurs ont concentré leur recherche sur les principales variables associées positivement à la satisfaction scolaire ou au bien-être des élèves à l'école. Les facteurs associés à l'école sont essentiellement de trois ordres : des facteurs liés aux caractéristiques individuelles des élèves, liés à la classe et liés aux interactions éducatives. Les auteurs, référencés dans ce rapport, ont étudié la variable du sentiment d'efficacité personnelle (Epstein & McPartland, 1976; Guimard et al., 2015) ; celle de l'estime de soi (Karatzias et al., 2002; Verkuyten & Thijs, 2002) ; celle de la perception des activités scolaires comme étant stimulantes (Baker et al., 2003; Kong, 2008) ; celle du rapport positif aux évaluations (Baker et al., 2003; Guimard et al., 2015) ; celle de se sentir soutenu par les enseignants ou d'éprouver une satisfaction élevée à l'égard des relations avec les enseignants (Baker, 1999; Danielsen et al., 2009; Hui & Sun, 2010; Kong, 2008; Liu et al., 2015; OCDE, 2015; Verkuyten & Thijs, 2002) ; celle de se sentir soutenu par les pairs en classe (Baker et al., 2003; Crede et al., 2015; Cross, 2015; Jiang, 2013; Kong, 2008; Liu et al., 2015; Randolph et al., 2010; Samdal et al., 1999) ; celle de l'absence de persécution et d'intimidation (Samdal et al., 1999; Verkuyten & Thijs, 2002).

La multiplication des publications contribue donc à développer l'intérêt pour un climat relationnel et pédagogique de qualité. C'est spécifiquement ce confort-là, inscrit dans la relation pédagogique qui fait l'objet de notre étude. Notre travail permet de recentrer l'attention sur l'épanouissement scolaire de l'élève même si cet intérêt pour le bien-être reste évidemment lié aux performances scolaires qui peuvent en découler et y contribuent.

À l'inverse, la difficulté d'apprentissage, l'incompétence dans certains domaines, les faibles performances, l'échec scolaire produisent de la souffrance psychique chez les élèves en difficulté. Qu'en est-il de l'évaluation de cette souffrance scolaire ? Qui la mesure ?

L'institution scolaire ou les organismes sanitaires ? Quelles sont les données épidémiologiques dont dispose l'école pour établir un profil du mal-être des élèves ? Des études éparses, comme nous venons de les citer qui approchent sous plusieurs angles la question du bien-être sans oser s'intéresser directement à la problématique de souffrance des élèves, font état d'un vaste mal-être scolaire. C'est d'une enquête externe au système scolaire qu'apparaît l'étendue des dysfonctionnements de l'école : la mesure de la pertinence du système pointe l'origine du mal-être des élèves. En effet, tous les trois ans, l'enquête internationale PISA de l'OCDE (2019) évalue et compare les performances certes des élèves (base de données statistiques des acquis) mais surtout des systèmes scolaires des 72 États membres. Les résultats illustrent clairement les limites de la pédagogie française jugée anxiogène et clivante, et donc productrice de souffrance. Selon l'enquête de Trajectoires-Reflex (Bavoux & Pugin, 2013), les élèves de primaire et de collèges issus de milieu défavorisés sont en souffrance à l'école. Dans ce rapport, un tiers des élèves déclare se sentir mal à l'aise dans son établissement scolaire. Si dans cette enquête, il est question d'observer l'effet des différences de classe dans la qualité du rapport à l'école des élèves, le mal-être ne se limite pas aux zones d'éducation prioritaire. Le mal-être scolaire peut toucher n'importe quel enfant même si certaines populations sont plus exposées (au plan social ou médical pour les élèves porteurs de handicap).

Il est également impératif de relever l'absence d'étude sur les représentations des enfants en situation de handicap à l'égard de leur vécu scolaire. Un rapport préliminaire du CNECSO sur la Qualité De Vie (QDV) précise que « *Malgré l'absence de travaux relatifs à la QDV scolaire des enfants en situation de handicap, des auteurs se sont attachés à examiner l'influence du mode de scolarisation sur la socialisation et le développement des apprentissages scolaires afin d'identifier les dispositifs scolaires qui répondent le mieux à leurs besoins. Si la majorité de leurs travaux s'appuient sur les réponses des parents ou des enseignants considérés "comme des experts valides" qui parlent à la place et pour les enfants [...], d'autres, même si elles restent rares, appréhendent directement les représentations des enfants en utilisant diverses méthodologies allant de l'entretien directif à des échelles d'auto-évaluation pour mesurer plus spécifiquement l'estime de soi et le concept de soi. Si par leur nombre limité, ces recherches ne permettent pas d'étudier sensiblement le contexte scolaire des enfants en fonction de leurs caractéristiques individuelles (âge, sexe, type de handicap, etc.), elles fournissent néanmoins des perspectives de réflexion intéressantes quant aux apports de la scolarisation sur certaines dimensions du bien-être scolaire des enfants en situation de handicap.* » (Coudronnière & Mellier, 2016, p. 36). Ainsi, le projet de favoriser le bien-être scolaire de tous les élèves, et

notamment l'épanouissement personnel de ceux présentant des besoins spécifiques pour travailler, nécessite d'interroger directement les enfants scolarisés afin d'identifier les éventuels décalages entre les dispositifs scolaires actuels et les besoins des élèves (Proulx, 2008) et mettre en évidence les pistes d'amélioration de la politique inclusive de l'école de la confiance. Cet audit de confort d'apprentissage auprès des concernés manque et appelle à des travaux comme celui que nous avons l'ambition de mener.

Enfin, la plupart de ces enquêtes ne s'intéressent au confort des élèves que dans le but de mettre en lumière d'autres réalités sociales comme le sexisme, le racisme, le harcèlement, l'inégalité sociale. La question du vécu scolaire et du ressenti des élèves vis-à-vis de leur scolarité est toujours posée comme une composante d'autres phénomènes notamment les violences au sein de l'école et jamais comme une entité à étudier en soi. Le vécu scolaire, qui n'intéresse pas pour lui-même comme curseur du bien-être des élèves, est de surcroît peu étudié en sciences de l'Education. Les sociologues qui se préoccupent davantage que les pédagogues de ce phénomène de souffrance scolaire reconnaissent leur champ épistémique « *Notre objectif est d'interroger la souffrance des élèves à l'école au moyen des outils des sciences sociales de manière à déconstruire les fausses évidences médiatiquement entretenues.* » (Mabillon-Bonfils, 2011, p. 638). Tandis que le système éducatif, sous des artifices d'intérêts eudémoniques pour ses usagers, se concentre principalement sur la performance scolaire et le succès institutionnel. Ainsi, la question du confort scolaire est généralement associée au confort d'apprentissage dans une visée de réussite augmentée grâce aux bonnes conditions de travail. N'envisager un bon contexte d'apprentissage que dans l'intérêt du confort personnel, psychique des élèves n'est pas un sujet d'étude en soi. Ce confort psychique doit permettre la réussite scolaire et à l'inverse de faibles performances scolaires signent de probables mauvaises conditions de travail. Jamais le focus des enquêtes ne se pose uniquement sur le bien-être ou le mal-être des élèves. L'état de santé des élèves préoccupe l'institution médicale (notamment les centres de référence d'évaluation des troubles d'apprentissages) et alerte l'institution scolaire par ses conséquences sur la qualité des apprentissages. C'est aussi pourquoi l'évaluation du mal-être scolaire et de ses effets sur les élèves eux-mêmes se fait hors les murs de l'école. Ce sont les institutions de soin qui font le diagnostic, qui permettent de cerner l'ampleur des troubles réactionnels à une scolarité éprouvante. Cette pénibilité scolaire sourde ou ce mal-être individuel invisible des statistiques, non reconnu en tant que tel, rejoint souvent les difficultés d'apprentissage mais pas toujours. L'enfant peut être anxieux, déprimé, phobique ... Il peut développer des symptômes divers (troubles du sommeil, maux de ventre, vertiges ...) sans être en échec ou pas encore.

Juste une symptomatologie qui disparaît pendant les vacances et réapparaît à l'épreuve du retour à l'école. En tout état de cause, l'élève est en souffrance. Cette souffrance « scolaire », sujet tabou, commence à faire parler d'elle. Piquet (2017) définit cette souffrance spécifique par les symptômes très variés qui l'expriment. De quoi parle-t-on au plan clinique et surtout que recouvre ce vocable récent ?

3.3 LA SOUFFRANCE SCOLAIRE

Tandis que la préoccupation de la performance des écoles s'articule aux conditions humaines d'accueil des élèves, ces derniers continuent de manifester toujours beaucoup d'insatisfaction, voire de souffrance. L'état des lieux du climat scolaire marque l'évacuation de la question du sens de l'école comme espace de vie (Quintin, 2012). L'école est de fait un espace de travail - souvent perçu comme opposé au jeu ou au plaisir - dans lequel il serait impossible d'être heureux. Par ailleurs, le bonheur à l'école serait-il aussi tabou que la souffrance ? Mais qu'entendons-nous par souffrance « scolaire » ? Est-il question de souffrance « au travail » ? Nous nous intéressons à la souffrance d'école, celle précisément d'apprentissage ainsi qu'à l'expression symptomatique de cette souffrance souvent tue par les enfants qui n'osent se plaindre de leur mal-être devant la difficulté des adultes à l'entendre et l'accueillir. Sujet encore indicible qui commence à s'exprimer avec des mots d'adultes plutôt que des maux d'enfants. Force est de reconnaître notre difficulté à en parler. En effet, « (...) *si la question de la souffrance au travail a été largement médiatisée, celle de la souffrance des élèves a rarement été abordée* » (Mabillon-Bonfils, 2011, p. 637). Encore absente il y a quelques années, cette souffrance qui n'est pas une pathologie envahie les réseaux de parents inquiets pour leur progéniture en détresse. La souffrance scolaire est une réalité clinique, observable sur le terrain des praticiens, mais ne correspond pas à une entité nosographique définie et ne trouve pas sa place dans le DSM5 qui référence et classe les troubles mentaux. Un centre de recherche sur l'interaction et la souffrance scolaire (CRISS) a vu le jour en 2012 et cherche à cerner la polymorphie du phénomène de souffrance lié à l'école. Les deux grands types de souffrance scolaire repérés par ce centre thérapeutique sont d'ordre relationnel et/ou sont liés aux apprentissages. Des données cliniques ont été recueillies dans l'enquête de Bavoux (2008) auprès de collégiens sur les manifestations physiques et psychiques de cette souffrance scolaire : « *Plusieurs indicateurs nous renseignent donc sur les difficultés de ces élèves à vivre l'école de manière apaisée : peur, stress, douleurs au ventre, manque de sommeil, sont autant de maux qui expriment leur mal-être. Plus encore, ce mal-être est fortement corrélé à leur vécu quotidien*

à l'école. Autrement dit, pour une large partie d'entre eux, l'école est la source de leur mal-être » (p.3).

Une autre étude toujours sur une population d'élèves du secondaire, réalisée auprès de lycéens cette fois, dans un établissement du Vaucluse, a permis d'établir que dans ce lycée, plus d'un élève sur deux vit des manifestations physiques de souffrance liées à la situation scolaire « 23,8% disent souffrir de maux de ventre, 19,3% d'insomnie, 17,4% de larmes, 11,5% d'oppression, 9% d'excitation, 8,3% de palpitations et 2% de paralysie, auquel il faut ajouter l'item moins fort suggérant des tensions, coché par 29,3% des personnes interrogées (qui s'ajoutent donc au 52,5% qui choisissent un item plus marqué de souffrances). Bref, plus d'un élève sur deux vit des manifestations de souffrances liées à l'école, se traduisant par des manifestations physiques importantes, bien que probablement occasionnelles. » (Mabillon-Bonfils, 2011, p. 642-643).

Si nous nous penchons sur ce qui définit la souffrance indépendamment du « scolaire », le vécu subjectif des élèves rejoint tout à fait la qualification de souffrance telle que l'organisation mondiale de la santé la définit. En effet, La souffrance identifie le fait de supporter une douleur physique et/ou morale. Elle se définit par un état de mal-être associant un sentiment d'être désaccordé à soi-même et non-adapté au monde. Ce vécu douloureux d'étrangeté éloigne la personne de son ancrage social et l'enferme dans une perception d'indifférence douloureuse (Gilloots, 2006). La définition de la souffrance par l'Organisation Mondiale de la Santé qui englobe le vécu personnel, le mal-être et son impact douloureux sur son rapport au monde, pointe la notion du respect des limites identitaires. On y retrouve l'association du psychique et du somatique, dans un ressenti douloureux à la frontière-contact entre le soi et le non-soi, en référence au dedans-dehors du Moi-peau d'Anzieu (1993), un vécu aux bornes de la perception identitaire. L'interface entre le sentiment d'appartenance au monde et le sentiment de ne pas se confondre dans sa ressemblance correspond à cette frontière-contact. Celle-ci peut produire une sensation d'étrangeté, de déliaison voire un vécu d'indifférence au monde objectal. Ainsi, en souffrance, le sujet ne se perçoit plus comme relié à son environnement, il se sent comme déconnecté de son être. La souffrance serait un hiatus, une mise à l'écart de soi (incongruence) et des autres (inadaptation). Selon Quintin (2011), « [...]il existe trois niveaux de souffrance. Le premier niveau rend compte de l'écart qui existe entre ce que nous sommes dans le présent et ce que nous pourrions devenir. Le deuxième niveau provient du fait que nous n'avons plus de lieux et de temps pour dire comment nous souffrons de cet écart originare. Enfin le troisième

niveau, qui parachève la forclusion, est issu du rejet et du mépris adressés à ceux qui osent encore parler de leur propre condition comme d'une condition de souffrance » (p. 124)

La souffrance, niveau profond de mal-être, n'est ni un concept médical, ni une notion psychanalytique, elle est un vécu symptomatique d'une inadaptation entre le sujet et le milieu dans lequel il vit, un déséquilibre qui le rend *malade* et produit des troubles de son développement.

Les enquêtes en France sont peu nombreuses, assez éparpillées et souvent partielles⁸. Une expertise collective de l'Institut National de la Santé Et de la Recherche Médicale (INSERM, 2002) indique qu'en France, un enfant sur huit souffre d'un trouble mental. Cette enquête précise que 5 % des jeunes de moins de douze ans souffrent d'anxiété, que près de 2 % de ces derniers présente un déficit de l'attention, avec ou sans hyperactivité, et 0,5 % souffre de dépression. De nouvelles expressions du mal-être et d'autres formes de troubles apparaissent et sont à considérer comme une réalité actuelle d'un état de souffrance psychique des enfants sur le territoire français : *« La psychiatrie des mineurs est sollicitée sur de nouveaux sujets car la société évolue. La rapidité de ces évolutions, les incertitudes sur l'avenir de nos sociétés et un climat à certains égards anxigène génèrent des inquiétudes voire des besoins nouveaux. Dans le seul cadre scolaire, les sujets à prendre en compte sont très divers : troubles des apprentissages, phobies scolaires, phénomènes de harcèlement, radicalisation ou encore violences psychologiques par l'intermédiaire des nouveaux moyens de communication. »* (Milon & Amiel, 2017, p. 27). Des enquêtes font apparaître que les élèves souffrent davantage en France de plaintes anxiodépressives et somatiques qu'à l'étranger (INSERM, 2009). Les signes précoces du mal-être des jeunes dont la prise en compte scolaire -voire la prise en charge thérapeutique- qui doivent alerter les adultes qui s'occupent d'eux (famille, école) sont listés de façon non exhaustive dans le rapport mission bien-être et santé des jeunes (Moro & Brison, 2016). Il peut s'agir de : retrait, solitude, idées tristes voire suicidaires, changement soudain d'attitude ou de comportement, troubles alimentaires ou du sommeil, absentéisme voire décrochage scolaire, harcèlement, violences, addictions diverses dont les écrans, phobies etc. Ce rapport indique qu'un certain nombre de besoins, pas nécessairement nouveaux, même souvent anciens étaient jusqu'alors peu visibles. Il pose dorénavant une problématique de mal-être dans l'espace scolaire. Les auteurs repèrent dans leur étude que ces besoins peuvent être des causes ou des conséquences de mal-être intense et envahissant. Il est à comprendre par «

⁸ www2.senat.fr

besoins » les fondamentaux de l'enfance, socle de la dignité humaine (Henderson, 1947; Maslow, 1943). Notamment, le besoin de sécurité est au cœur de la problématique du mal-être. La hausse des demandes adressées à la pédopsychiatrie n'est pas nécessairement liée à une augmentation de la prévalence des troubles psychiatriques ou psychoaffectifs. Les motifs de la progression des sollicitations de soins psychiques semblent multiples et majoritairement associés à une souffrance que l'on peut qualifier de scolaire car émanant du vécu dans l'école. Le mal-être cliniquement observé en consultation n'est pas endogène mais réactionnel et contextuel. Il est inquiétant de constater combien les signaux symptomatiques de la souffrance scolaire sont en constante augmentation et/ou mieux repérés/exprimés. Nous pouvons les reprendre de façon plus détaillée :

- Il est à noter une saturation des dispositifs de prise en charge des enfants en souffrance psychique. Les inter-secteurs de pédopsychiatrie ne parviennent pas à répondre à la demande d'aide des parents qui consultent en centre médico psychologique (CMP) pour leurs enfants présentant des troubles des apprentissages ou une symptomatologie à laquelle s'associe une problématique d'ordre scolaire. Les listes d'attente s'allongent au point que ces équipes traitent davantage les dossiers que les enfants. Ils fonctionnent dans l'urgence les situations classées prioritaires et renvoient sur d'autres structures associatives (CMPP) ou en libéral.
- Il est aussi à souligner toujours plus de demandes des familles auprès des Maisons Départementales des Personnes Handicapées. Les commissions MDPH connaissent un accroissement de leur activité, selon le bilan de la Caisse Nationale de Solidarité pour l'Autonomie (CNSA) rendu public le 5 décembre 2018. Dans le détail, en 2017, 4,5 millions de demandes ont été adressées aux MDPH, contre 4,42 millions en 2016, soit +1,9 %. L'évolution des effectifs d'élèves en situation de handicap scolarisés en milieu ordinaire comptabilisés par le comité de suivi de l'école inclusive⁹ témoigne d'un triplement en douze ans : 2006 : 118 000, 2010 : 193 000 (+13% par an), 2014 : 260 000 (+ 8% par an), 2017 : 321 500 (+ 7% par an), 2018 : 338 000 (+ 5% par an), 361 500 (+7% par an) (Comité National de Suivi de l'Ecole Inclusive, 2019). Mais cette politique inclusive, victime de son succès ne dispose pas nécessairement des moyens d'accueillir tous les besoins et d'offrir un accueil qualitatif à la hauteur des besoins reconnus. La saturation des dispositifs (attente de place en Ulis), la difficulté de mise en place des

⁹ <https://www.education.gouv.fr/cid146418/comite-national-de-suivi-de-l-ecole-inclusive.html>

aménagements (gestion de l'augmentation des PPS, formation et précarité des missions des AESH...) témoigne à la fois de l'activité suscitée par la politique inclusive mais aussi de ses limites de terrain. Reconnaître le droit à des aménagements scolaires, pédagogiques humains et ne pas avoir les moyens ensuite d'y répondre génère une souffrance supplémentaire à celle qui a conduit à la démarche de saisir la MDPH.

- Les centres de référence pour les troubles spécifiques des apprentissages se développent, se spécialisent et répondent à des demandes croissantes de familles qui s'inquiètent de la difficulté scolaire de leur enfant et des répercussions de celle-ci sur leur santé. Le centre hospitalier Raymond Poincaré par exemple comptabilise 1200 premières consultations par an avec des délais après constitution d'un dossier de demande d'environ 9 mois, soit l'équivalent d'une année de classe durant laquelle l'élève est en souffrance.

Si ces organismes de santé se mobilisent pour accueillir cette souffrance, l'institution scolaire se mobilise également depuis le terrain de l'école jusqu'au politique. Une (r)évolution semble avoir eu lieu au sein de l'Éducation nationale avec la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République de 2013 qui consacre les notions de bienveillance et de bien-être au sein de l'institution scolaire. En effet, mettre l'accent sur la santé mentale positive, devient un axe vers lequel l'Éducation nationale tend pour fonder ses actions. Dans cette perspective nouvelle particulièrement soucieuse de la santé à l'école, la Direction Générale de l'Enseignement Scolaire (DGESCO) a lancé des travaux collaboratifs avec des associations de travailleurs de la santé afin de rédiger des documents explicatifs synthétiques à l'attention du corps enseignant et des équipes éducatives. Notamment, il a été co-élaboré en partenariat avec les médecins membres du collège de pédopsychiatrie de la fédération française de psychiatrie (FFP) un guide de repérage des signes de souffrances psychiques et de dépistage des troubles du développement (DGESCO, 2014). Initialement conçu à l'usage assistants sociaux et des infirmiers de l'Éducation Nationale, il a été, à la rentrée 2013, diffusé à l'ensemble des équipes pour aider les personnels éducatifs à mieux identifier les indicateurs de mal-être chez les élèves. La promesse de ce guide intitulé « *Une école bienveillante face aux situations de mal-être des élèves* » n'a pas trouvé une place suffisante parmi les nombreuses autres recommandations institutionnelles pour en observer son accomplissement satisfaisant. Pour autant, la loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République (Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, 2013) traduit la récente considération par

l'institution scolaire non pas de la souffrance scolaire mais des problématiques de santé mentale qui peuvent affecter les apprentissages. Cet intérêt moins pour la souffrance psychique que pour les troubles des apprentissages chez les élèves conduit à la construction d'un pont entre l'éducation et la santé. En annexe de ce guide, il est précisé que l'école a pour responsabilité l'éducation à la santé dans le sens de « *dépister et de diagnostiquer les troubles susceptibles d'entraver les apprentissages, de scolariser les élèves atteints de maladies chroniques et en situation de handicap et de faciliter l'accès aux soins et à la prévention pour les élèves. (...) La promotion de la santé favorise le bien-être et la réussite de tous les élèves* ». Le lien de causalité est posé entre bien-être et réussite mais pas entre échec et mal-être. Le focus est sur l'amélioration des conditions de scolarité des élèves « malades » mais pas sur le risque que l'école puisse produire des situations de handicap ou participer à la déclaration de maladies ou de troubles tels que la phobie scolaire, l'anxiété de performance. La reconnaissance qu'une part des troubles psychiques, affectifs des enfants peut être produite par l'école n'est absolument pas envisagée. Si la mission d'information approuve les efforts initiés par l'école dans la prise en compte de la santé somatique et psychologique des élèves, il faut attendre 2017 pour que le bien-être soit envisagé comme un objectif en soi (de santé publique et épanouissement personnel) et non simplement un moyen sanitaire d'atteindre un autre objectif éducatif (de réussite scolaire, de performance d'un système d'éducation). Quant à la souffrance des plus jeunes, puisque moins bruyante, elle inquiète et intéresse moins. Nous n'avons trouvé aucune étude ou enquête concernant la souffrance scolaire sur le territoire français menée auprès des plus jeunes élèves, dans les écoles élémentaires. Les données épidémiologiques en milieu scolaire sont essentiellement dans le secondaire et souvent relatives à une problématique de santé en lien avec le milieu social. Depuis 2016, toutes les institutions en charge de la gestion des enfants promeuvent dorénavant une bonne santé mentale et le bien-être de ces derniers. La corrélation entre santé mentale positive et bien-être a été soulignée en 2013 par l'Organisation Mondiale de la Santé. En effet, pour l'OMS (OMS, 2013), « *la santé mentale est un état de bien-être dans lequel une personne peut se réaliser, surmonter les tensions normales de la vie, accomplir un travail productif et contribuer à la vie de sa communauté. Dans ce sens positif, la santé mentale est le fondement du bien-être d'un individu et du bon fonctionnement d'une communauté.* » (p.7). Depuis le rapport de la mission « *Bien-être et santé des jeunes* », en novembre 2016 (Moro & Brison, 2016), les instances qui contribuent à l'éducation tendent à dépasser le cadre défini de leurs missions initiales pour s'accorder une certaine place dans la promotion de la santé mentale des enfants et s'attribuer un rôle de veille et d'attention au bien-

être. Dans ce contexte, une attention plus grande est portée aux phénomènes et comportements pouvant susciter ou traduire un mal-être indépendamment de la mission de réussite éducative de l'école avec un intérêt nouveau pour le bien-être des élèves comme une finalité humaine, un but existentiel.

En conclusion de cette présentation de la problématique actuelle qui introduit et justifie cette recherche, nous pouvons faire le lien entre le confort d'être et le confort d'apprendre pour entrouvrir la voie du confort d'être pour lui-même. Le lien de causalité est établi : de la qualité du confort de travail dépend la qualité de l'implication dans le travail. Autrement dit : de la qualité du confort scolaire dépend la qualité des apprentissages effectués par les élèves. Mais la mise en œuvre de bonnes conditions de travail spécifiquement destinées à faciliter l'accès singulier de chacun aux apprentissages peut produire et un vécu de bien-être et un sentiment de réussite. Des vécus de succès capables à leur tour de faciliter l'acte d'apprendre par l'activation de la boucle émotionnelle de la motivation et de la récompense (Habib, 2018) s'inter-alimentent pour produire du plaisir, de la fierté et autres émotions à valence positive. Cette qualité de la relation aux apprentissages, vecteur de bien-être, écarte le risque de souffrance lié au sentiment d'échec. Le plaisir d'apprendre, de comprendre (Meirieu, 2014) permet de déplacer le curseur du vécu de la souffrance au bonheur d'être à l'école. Notre travail de recherche se situe très spécifiquement dans cet espace entre souffrance et bien-être pour s'interroger sur les modalités d'augmenter le confort d'apprentissage pour ne pas être en souffrance, être bien en posture d'élève qui travaille et accéder à un certain épanouissement, voire d'accéder au plaisir épistémique, au bonheur d'apprendre. Quant au niveau de confort d'apprentissage, nous pensons et nous développerons l'idée qu'il est question de régulation et d'ajustement entre les conditions d'accueil (exigence du cadre, commande pédagogique) et les capacités de travail de l'élève (son rythme, ses potentialités...). Des capacités qui peuvent être source de plaisir comme de déplaisir, voire de mal-être et même de souffrance. Pour réduire l'écart entre les besoins et attentes de l'institution scolaire et du sujet (l'élève), il est question de penser en termes de dispositifs ajustés. La communication des besoins et attentes de part et d'autre (qu'il s'agisse de l'enseignant relayant la commande institutionnelle mais aussi de l'élève) est à penser comme une modalité d'ajustements. Cet espace potentiel d'ajustements réciproques serait un moyen d'augmenter le confort d'apprentissage. Cet espace potentiel d'ajustements permettrait une médiation entre l'institution scolaire porteuse du projet collectif (le programme) et ses institués que sont les enseignants et les élèves, pris en tension entre exigences scolaires et possibilités d'y répondre sans souffrir. Pour permettre cet espace de potentiel, il faudrait à

l'enfant comme à l'enseignant les moyens d'établir un dialogue sur le vécu d'apprentissage, indépendamment des objectifs de réussite de l'enseignant à assurer sa progression de classe ou de performance de l'élève d'atteindre le niveau requis. Penser le bien-être des élèves comme un objectif en soi, comme une visée existentielle plus que pédagogique est une vue que nous choisissons dans cette recherche. Un point de vue qui ne réduit pas la réussite de la personne à ses propres réussites scolaires, même si nous convenons que le sentiment de réussite alimente celui de bien-être. Mais il convient de rappeler qu'un élève peut être brillant en classe et malheureux à l'école et son contraire aussi. Si le lien existe, il n'est pas de causalité et notre option est de privilégier une approche humaniste qui se centre sur l'enfant en difficulté et non sur la difficulté scolaire. Notre sujet s'intéresse à la bientraitance de l'élève même sans difficulté d'apprentissage. Aussi, pour pouvoir concevoir des modalités d'apprentissage dans un système relationnel bien traitant, il fallait une identification des besoins relationnels comme pédagogiques et une évaluation qualitative du vécu scolaire par les élèves eux-mêmes. Si poser ainsi la bientraitance comme l'antidote à la souffrance est réducteur de notre contribution à la compréhension des rouages du meilleur être à l'école, elle s'est en tout cas imposée à la psychologue que je suis comme une hypothèse de travail : Travailler à remédier par la recherche à la souffrance observée, entendue et chercher à comprendre la souffrance scolaire pour se donner les moyens de la diminuer. Je peux aujourd'hui définir mon objet d'étude, la souffrance scolaire, comme l'articulation de l'ensemble de ces questions et intuitions. Cette problématique se situe à l'intersection de plusieurs espaces de penser qui, loin de s'opposer, se recouvrent partiellement et permettent le tissage de mon travail de recherche. Ce dernier n'a pas pour ambition de répondre à toutes ces interrogations mais le sens de son écriture s'origine de celles-ci. Ses racines me semblaient devoir être présentées en préambule ainsi que la posture du chercheur et ses choix méthodologiques. Je propose en effet de poser le cadre théorique qui contient les notions, apports et références indispensables à l'élaboration de la recherche-action et nous sera nécessaire comme outils tout au long de notre travail, nous permettant en Partie VI de procéder à l'analyse et la discussion de nos résultats. En d'autres termes, je vais ici décrire l'ensemble des concepts nécessaires aux développements de notre propos : la bientraitance pédagogique.

Partie II. DEFINITION DES NOTIONS CLEFS

« Bien accompagnés nous ne craignons plus rien sur terre ».

Paul Eluard,

« Confiance »,

Les Nécessités de la vie,

Paris, Éditions Gallimard.

Dans le cadre théorique que nous nous efforçons d'élaborer, s'organisent des concepts qu'il convient de définir afin qu'ils puissent s'articuler avec justesse autour du pivot central d'une conception de la bientraitance dans l'espace scolaire et plus précisément, une bientraitance pédagogique.

Pour bien traiter, il faut identifier ce qui est à traiter en termes de besoins. Cela implique de comprendre les besoins de l'autre, comprendre l'autre avec ses besoins. Pour comprendre, il faut pouvoir accéder à ses besoins, et pour cela, ces derniers doivent être exprimés et entendus dans un relationnel d'échange, dans un relationnel pédagogique. L'enseignant apprend de l'élève afin de lui permettre de mieux apprendre. Pour engager ce dialogue, il est indispensable que l'élève ait les capacités d'explicitier ses besoins, de mettre en mots son vécu, et que l'enseignant ait la capacité de les évoquer chez l'élève. Cette relation pédagogique nécessite un entretien d'explicitation (Vermersch, 1994) afin de permettre à chaque partie d'y voir clair dans les procédés d'apprentissage. Et c'est seulement dans cette clairvoyance à l'égard des besoins de l'autre que l'enseignant peut y répondre ou en tenir compte et ainsi bien-traiter l'élève dans ses apprentissages avec un accompagnement pédagogique ainsi en mesure de s'ajuster.

Dans cette partie, nous commencerons par préciser ce que nous entendons par bientraitance pédagogique, nous évoquerons la notion de relation pédagogique bientraitante comme étant une pratique d'accompagnement, pour enfin définir une modalité relationnelle bientraitante et notamment l'accompagnement à la réflexivité, point d'accroche de la bientraitance pédagogique.

1 UNE THEORISATION DU CONCEPT DE BIENTRAITANCE PEDAGOGIQUE

La responsabilité de tous est engagée à des niveaux variant indubitablement selon nos différents degrés d'implication personnelle et professionnelle dans le format d'accueil pédagogique. Mais, tous concernés, de près ou de plus loin, nous pouvons interroger cette thématique du confort d'apprentissage à différents endroits de notre propre position, pour en circonscrire son lieu d'analyse et de pratique. C'est ce travail de repérage notionnel de ce que recouvre l'expression « *bienveillance pédagogique* » et tout d'abord la définition de la « *bienveillance* » en distinction du terme de « *malveillance* », que je propose dans ce chapitre. Ce vocable de « *bienveillance/bienveillance* » s'est transformé, il a muté au plan lexicographique et sémiologique. Il s'est même transformé au plan morphosyntaxique en perdant son trait d'union initial entre le « *bien* » et la « *veillance* ». Plutôt qu'une perte, il convient d'en souligner le gain. Ce terme de « *bienveillance* » s'est solidarisé et solidifié de sorte que son sens n'a eu de cesse d'évoluer pour se préciser. Notion vivante, elle a muté s'unifiant vers une unité de sens affinée. Ce terme de « *bienveillance* » porte une histoire, né de la protection de l'enfance, il s'est développé dans divers champs, cheminant entre éducation et santé. La bienveillance pédagogique mérite une définition visant la conceptualisation. Nous proposons une présentation de la bienveillance qui se frotte à d'autres notions telles que l'empathie ou encore la bienveillance et se nourrit de son envers, la malveillance, pour mieux s'en distinguer. Nous avons posé (Partie 1 - § 0) combien la posture enseignante de veille, et au-delà le cadre d'accueil bienveillant de la classe, s'impose davantage aujourd'hui qu'hier. Le questionnement du climat scolaire et du bien-être à l'école, d'actualité, et sous cet angle abordé rejoint une préoccupation partagée. Une préoccupation qui nous habite parents, professionnels accompagnants, enseignants et qui réveille en nous des souvenirs de malveillance ordinaire que nous aurions sûrement souhaités oublier, mais que cette étude vient bousculer, raviver.

Nous proposons, pour saisir une première définition, par la négativité. Une approche du sens, non encyclopédique mais archaïque, qui devrait toucher en chacun des lecteurs, la sensation - avant la signification - du manque de bienveillance. Nous identifierons les différents faits de malveillance pour enfin aborder la signification du concept de bienveillance. Nous poursuivrons par l'évocation des réponses y compris institutionnelles mobilisant la bienveillance, pour enfin préciser les pistes pédagogiques visant la bienveillance pédagogique.

1.1 L'ABSENCE DE BIEN-TRAITANCE PEDAGOGIQUE, SOURCE DE SOUFFRANCE

Loin d'un choix facile ou arbitraire, le parti pris de traiter de bientraitance nécessite l'argumentation qui se déroule dans cette première partie. Ce choix, et plus encore le fait de retenir ce terme, de le réhausser au rang de concept et de le placer au centre de cette recherche-action, impose une démarche argumentaire. Elle amorce cet écrit doctoral car je suis bien consciente du fait que l'éligibilité de ce mot « *bientraitance* » dans cette recherche en sciences de l'éducation peut perturber, voire déranger. Il peut générer un certain inconfort tandis qu'il permet surtout d'ouvrir le questionnement. Ce vocable permet d'interroger son sens, sa portance, sa place, dans une orientation humaine et scientifique. Cette terminologie offre l'opportunité de penser de façon non clivée, le continuum « bien...mal » et ce, sans jugement, ni moralité : elle offre ainsi une chance de réfléchir sur nos actions, penser nos intentions, anticiper l'impact de nos choix sur le monde etc. En effet, « *Le terme bientraitance possède l'avantage de renvoyer inévitablement, de manière dialectique, à celui de maltraitance. Quiconque parle de bientraitance voit son horizon de réflexion inauguré – mais non pas clos – par l'existence de la maltraitance* ». (ANESM, 2008, p. 5).

J'alloue ainsi à ce temps de compréhension (en quête de sens), une première approche qui s'intéresse au vécu (en saisie de sensations) de ce que recouvre la non-bientraitance. En d'autres termes, le fait de ne pas se sentir « *bien traité* », ne correspond pas à la représentation que nous pouvons avoir de la maltraitance. Cette terminologie clive, oppose le *bien-traité* ou le *mal-traité* avec le danger d'exclure la nuance du vécu subjectif de celui qui éprouve le sentiment, parfois confus, indicible, d'être « *mal* », « *injustement* » ou « *indignement* » traité. En effet, le fait de ne pas traiter la personne comme elle en aurait besoin, ou telle qu'elle s'y attendrait peut relever de la non-bientraitance. J'ouvre ici, avant le travail définitoire qu'impose tout concept, un espace d'immersion du lecteur dans l'écriture introspective d'un vécu. Proposer des situations paradigmatiques comme ouverture à la réflexion sur ce qu'est la bientraitance permet l'identification de chacun à l'enfant souffrant afin de s'approcher de son vécu et ainsi une qualité subjective de compréhension. Cette incursion identificatoire permet l'appropriation du sens par la sensation. Il s'agit de deux petits textes : Un témoignage anonyme de souffrance scolaire qui narre une expérience d'humiliation dépersonnalisante que l'on peut qualifier de non-bientraitant et un extrait *Des Aventures d'Alice aux pays des merveilles* de Lewis Carroll (Carroll, 2004) (qui dépeint un vécu d'effondrement des repères identitaires en cas d'absence d'un cadre bientraitant. Tout d'abord une petite histoire vécue, authentique, moins anecdotique,

que microtraumatique qui articule la violence ordinaire à la bienveillance pour rejoindre la notion de bienveillance.

Marie-caillou et son vulgaire gravier

Elle tient au creux de sa paume tranchée ce vulgaire gravier du passé. Dans sa main serrée, il la blesse toujours et réanime un vilain goût suranné. Un écœurement d'enfant. Une mémoire. Elle a oublié de quelle poésie il s'agissait. Aucun souvenir du titre, de l'auteur, des mots. Tout effacé. Reste seulement la douleur creusée dans la main, lorsqu'il a fallu la réciter, cette poésie trouée.

De cela, elle se souvient. Même très bien. Des traces laissées. Le refoulé la rappelle à l'éprouvé. Au vécu. L'expérience du ridicule et de la honte.

Elle avait juste huit ans. Elle était une excellente élève, apprenait ses leçons avec sérieux, rigueur et efficacité. Avec effort, elle travaillait.

Elle révisait pour réussir. C'était important pour elle, pour ses parents.

À présent, après ce jeudi maudit, c'est encore plus important. Omniprésent.

Au pas de cette journée de classe là, un matin mouillé, elle est interrogée pour la réciter, cette poésie bien apprise mais subitement oubliée. La peur l'efface pour donner place au vide de l'angoisse.

Debout, droite comme un piquet, scellée sur le plancher de l'estrade, face aux trente élèves de la classe, elle commence, tremblante. Inquiète sans savoir pourquoi. Sans plus rien savoir. Pétrifiée, elle ne débute pas. Sa voix ne se ressemble pas... elle ne s'entend presque pas.

Ce murmure inaudible agace le maître. Enseignant remplaçant d'un jour, il l'invective de parler plus fort, encore plus fort. Il s'énerve, s'impatiente. Et, plus il crie, moins il la comprend. Plus il hurle, plus, incomprise, elle se fige. Sa voix, son Moi tout entier, diminue. Elle est toute petite, minuscule presque invisible. Quel dommage, pas complètement. Pas un total effacement. Elle aimerait pourtant. Disparaître, là, immédiatement.

Elle offre à ses camarades sa détresse en partage mais ils ne l'accueillent pas comme elle se l'imaginait. Pas comme elle espérait. Ils la fixent tous. Pire, elle les voit tous la fixer. Le temps cloué, là pour l'éternité, lui griffe les yeux. Les larmes coulent, les trous de mémoire se multiplient, sa gorge étranglée ne laisse plus échapper que de sordides bruits.

Sans glotte, elle sanglote.

Sa calamité irrite un peu plus encore le professeur qui met cette incapacité à réciter immédiatement sur le compte du manque de travail. Il juge mal. Il se trompe. Évidemment. Elle ne peut pas lui dire. Forcément. La honte à son comble, rejoint l'endroit de la culpabilité. « Comment mon maître peut-il penser de moi que je n'ai pas appris ma récitation ? Pourquoi cette poésie que j'oralisais si bien la veille devant mes fiers parents contents n'est plus que lambeaux dorénavant ? Pourquoi je tremble ? »

La peur lui gèle le cerveau. Marie a froid. Ses joues, teintées rouge brûlant, réchauffent ses larmes dans leur coulée.

Ses dents, solidaires, se soudent entre elles, ne laissant plus rien passer.

Les larmes coulent. Elles coulent toujours. Elles inondent sa figure défigurée. Son nez aussi, pleure à son tour. Il souffle, il pleut.

Lors d'un spasme d'émotion plus profond, le nez exulte, expulse. Un geyser de morve. Une telle quantité qu'aucune main ne serait parvenue à l'éponger. Cherchant vainement à l'essuyer, maladroitement, elle l'étalait.

Eux, ils riaient. Ils riaient tous. Ils riaient aussi abondamment qu'elle mouchait. Fort heureusement, son maître mit fin à son calvaire, il interrompît net le spectacle d'humiliation public d'un cri : « Sortez et allez-vous nettoyez mademoiselle, c'est dégoûtant ».

Soulagée, elle a pensé très fort « Merci. Merci infiniment. »

Son hurlement impatient la délivrait. Il la sauvait.

Elle put fuir. Elle s'est alors précipitée dans les WC, haut lieu d'intimité. Se réfugier, la tête sous le robinet. Elle est restée, là, prostrée. La peur au ventre d'aller en récré. La peur de les retrouver. À l'abri des moqueurs, elle est restée, là, cachée.

Une délivrance éphémère, bien loin d'être libérée. Au contraire, du souvenir restée emprise. Elle est aujourd'hui encore prisonnière de sa mémoire. Elle s'en souvient. Pour alléger le poids de ce trauma, elle l'expose, elle s'expose à nouveau. Elle répète, à son insu, cette scène tragique au plan narcissique. Elle la rejoue autrement mais encore aujourd'hui, aimantée à cet épisode du passé.

Elle avait juste huit ans. Elle était une excellente élève, apprenait ses leçons avec sérieux, rigueur et efficacité. Avec effort, elle travaillait.

Valait-elle cela ? A-t-elle reçu de l'école ce qu'elle méritait ? L'éprouvé de honte au travail. L'humiliation à l'ouvrage d'une identité écorchée. Comment réparer ? Que faire du vulgaire gravier ?

Auteure anonymée, texte non paru.

L'histoire de Marie, prototypique d'autres vécus similaires, fait résonance à l'élève que nous avons-nous-mêmes été. Plus que cela résonne, cela raisonne, car nous sommes, adultes, plus équipés, qu'enfants, pour en assumer une certaine analyse. Le psychologue clinicien qui offre aux enfants l'espace de la confiance, entend régulièrement des vécus scolaires affectés de quelque chose de polluant. Une pollution que nous pouvons qualifier de « maltraitance ». Ces petites violences régulières, ordinaires, parfois insignifiantes pour celui qui n'en est pas la cible sont banalisées ou passées sous silence. Ainsi rangées dans la catégorie des banalités du quotidien d'écolier, ces violences ordinaires n'interpellent parfois même pas ou plus l'entourage. Le monde s'y habitue pour la tranquillité du pire. La paix des uns au prix du malheur des autres : les victimes, les soumis, les silencieux, souvent, insidieusement s'installe. Mais lorsque cela dure ou augmente et que le mal-être transperce l'opacité organisée pour se faire entendre ou advenir enfin visible... l'inaperçu se révèle enfin dans la tragédie d'un narcissisme effondré. L'occultation cultivée dans l'inconscience partagée se lève en laissant place à l'ampleur du constat d'une forme de maltraitance, certes souvent involontaire, mais bien ancrée. Une posture installée, une attitude non réceptive, un regard sur l'autre, une indisponibilité, un non-intérêt... qui entretiennent une forme établie de maltraitance indéterminée aux contours flous. Malgré l'accès parfois possible à la réalité de maltraitance, la situation n'est pas toujours évaluée à la hauteur du vécu de celui qui en souffre. Face à la responsabilité, portée par l'encadrement humain, une phase de déni peut faire suite et prolonger l'insupportable de l'enfant victimisé. Le déni, point d'ancrage du désaveu, fixe alors l'horreur dans la continuité du mal-être solitaire. La non-reconnaissance de la maltraitance la verrouille sur elle-même pour maltraiter un peu plus encore l'enfant non considéré dans son intime éprouvé. Une logique de maltraitance mise au carré, avec comme tragique perspective l'enfermement cubique d'un effondrement de soi, sans ligne de fuite. L'inattention initiale et la non-considération des effets traumatiques sont maltraitants tandis que cette carence psychoaffective se loge dans un espace pédagogique qui offre un relationnel froid, distant, neutre, silencieux, institué... Ou à l'opposé qui somme de raconter, avouer, accuser avec un risque pour l'enfant plus grand encore d'être malmené. La parole est un choix, comme le silence une protection (Lani-Bayle, 2007).

Ainsi, le concept de « bientraitance », que ce chapitre s'attache à définir, s'impose comme alternative efficace de prévention des diverses situations de maltraitance, même celles qui relèvent seulement de la non-assistance ou d'un traitement inadapté aux besoins. Mieux que de

chercher à repérer et devoir gérer des situations dommageables à l'élève, il est préférable d'amener des éléments de réflexion aux personnes susceptibles d'exercer (volontairement ou à leur insu) une maltraitance envers autrui. Il s'avère pourtant que les personnes qui maltraitent, le peuvent sans intentionnalité. Elles n'en ont le plus souvent pas conscience mais n'en sont pas moins responsables. Rappelons que La Convention Internationale relative aux Droits de l'Enfant (Convention Internationale des Droits de l'Enfant, 1989) reconnaît aux enfants le droit à la protection « *Chaque enfant doit être protégé contre toutes les formes de violences.* » (art.19, 37). Une sécurité qui se doit d'être renforcée dans les situations de vulnérabilité : Mazeau et Pouhet (2014) rappellent pour les élèves particulièrement vulnérables du fait de leurs troubles DYS- que les enseignants non attentifs, inconscients, sont « hors la loi » et justiciables de leurs actes. Cette responsabilisation de tous, loin d'une mise en culpabilité, peut permettre de se repositionner comme auteur de transformation et pas seulement de formation. Si l'enseignant assure la formation et l'élève accepte le contrat tacite de se laisser former, il ne s'agit pas seulement d'une entreprise scolaire mais d'un ouvrage identitaire. L'enfant se forme et se transforme au plan cognitif mais aussi psychologique et affectif et au-delà de son statut d'élève. L'illustration paradigmatique de Marie Caillou témoigne d'une expérience où le sentiment de honte épouse celui du dégoût de soi et des autres. Cette scène pointe l'impact identitaire d'une situation de classe vécue comme un microtraumatisme dépersonnalisant. Marie Caillou est-elle, elle-même, lors de son interrogatoire oral ? Évidemment non. Se reconnaît-elle en cette élève accusée de ne pas avoir appris sa leçon ? Évidemment non. Est-elle, elle-même après cette expérience ? Évidemment non. Je propose, moins en complément de ce cas de maltraitance psychique que pour prolonger sa compréhension, une autre expérience qui fait suite ou met le focus sur l'impact narcissique du non-respect de la personne et du risque d'abolition identitaire. La maltraitance attaque l'identité et s'avère être *une atteinte narcissique* (Canali & Favard, 2004) qui aboutit à considérer la personne accompagnée comme un objet et non plus comme un sujet à la place duquel une personne ascendante décide – pour son bien évidemment. Dans cette illustration, le maître décide du choix de la poésie, des modalités de récitation, du volume sonore et intervient dans le sens de faire progresser l'élève. D'une façon générale, en relation asymétrique, les situations qui favorisent la prise en charge de l'autre en tant qu'« objet » portent atteinte à la condition humaine en l'annihilant, en niant l'identité au nom de l'immaturation psychique de la personne considérée inférieure ou de sa vulnérabilité. Un second cas paradigmatique d'attaque narcissique permet de cerner cet aspect d'effondrement identitaire dans la relation asymétrique. Il s'agit d'un texte, cette fois tiré de la

littérature jeunesse, qui dépeint un portrait clinique illustrant les conséquences psychiques d'une exigence scolaire qui met en panique et souffrance. Cette seconde étiquette clinique extraite des « *Aventures d'Alice au pays des merveilles* » de Lewis Carroll décrit un vécu de dépersonnalisation tel qu'observer dans certains phénomènes maltraitants.

« *Mon Dieu, mon Dieu ! Comme tout est bizarre aujourd'hui ! Et hier tout se passait comme à l'accoutumée : je me demande si je me suis transformée, cette nuit ? Réfléchissons : étais-je la même quand je me suis levée ce matin ? Je crois presque me rappeler m'être sentie un peu différente. Mais si je ne suis pas la même, la question suivante est : « Qui diable suis-je donc ? » Alors la grande énigme, c'est ça ! »* ». Et elle entreprit de passer en revue tous les enfants de son âge qu'elle connaissait, pour voir si elle n'était pas devenue l'un d'entre eux. [...] « et je suis sûre de ne pas être Mabel, car je connais toutes sortes de choses, et elle en connaît si peu ! De plus elle c'est elle et moi c'est moi eh-oh, mon Dieu, comme tout cela est compliqué ! Je vais vérifier si je sais encore toutes les choses que je savais. Voyons quatre fois cinq font douze ; et quatre fois six font treize et quatre fois sept font - oh, mon Dieu ! [...] Essayons la géographie. Londres est la capitale de Paris et Paris est la capitale de Rome, et Rome - non, tout cela est faux, j'en suis certaine ! On a dû me transformer en Mabel ! [...]. « Je suis sûre que ce ne sont pas les bons mots », se dit la pauvre Alice, et ses yeux se remplirent de nouveau de larmes [...] je resterai ici ! Pas la peine qu'ils se penchent vers moi et me disent « Remonte, chérie ! » Je ne ferai que lever les yeux et leur dirai « Qui suis-je, alors ? Dites-le-moi d'abord, et ensuite s'il me plaît d'être cette personne, je remontrai ; sinon je resterai ici jusqu'à je sois quelqu'un d'autre - mais oh mon Dieu ! » s'écria Alice en fondant tout à coup en larmes. « Je voudrais tellement qu'ils se penchent vraiment vers moi ! J'en ai tellement assez de rester toute seule ici ! ». (Carroll, 2004)

Le doute, la confusion et l'ambivalence face à la demande d'être aidée pointent toute la complexité d'une récupération de la confiance en soi, en l'autre. La perte des repères, l'effondrement identitaire mènent à l'impossibilité de se raccrocher à quoi - ou à qui - que ce soit. Alice, victime de la disparition de ses savoirs, tend à disparaître à son tour. Elle ne sait plus. Elle ne sait plus qui elle est. Seule, au fond du trou de sa mémoire, elle pense devoir rester là. Avec la perte consécutive de l'espoir d'un recouvrement de son état initial, elle régresse et pleure. Par abandon de chercher, par dépit d'altérité, elle reste séparée des autres, au raz du monde. Tellement seule qu'elle n'est plus personne. Un vécu de dépersonnalisation qui l'aliène

à ceux qui se pencheront peut-être, ou pas mais vraiment vers elle. Ainsi, cette solitude, ce rapetissement de soi aux limites de l'effacement, cet appel à la haute altérité qui devrait se pencher pour protéger, s'incliner pour réhausser Alice témoignent du besoin d'enveloppe humaine sécurisée nécessaire à la survie psychique et identitaire de tout humain. Cela pose le paradigme de la dimension vitale incontournable d'un environnement bienveillant dans lequel seulement peut évoluer, progresser, grandir l'enfant. D'autres références littéraires narrent des vécus d'humiliation, ou d'abus de pouvoir, notamment les témoignages présents dans *L'élève humilié* (Merle, 2005), ou bien d'autres vécus de malaise, voire de souffrance dont la lecture peut faire écho en nous. Un écho douloureux qu'il s'agit d'écouter attentivement pour ne pas le reproduire. La réminiscence de toute violence vécue, lue, vue, entendue peut, si elle est élaborée en récit adressé et écouté, permettre un mouvement résilient, combatif, préventif. Ce mouvement d'anticipation et d'attention se nourrit de la narration (Lani-Bayle, 2007) pour permettre de ne pas répéter l'histoire.

1.2 LA RECONNAISSANCE DU PHENOMENE POLYMORPHE DE MALTRAITANCE

Après cette incursion clinique qui pose une définition du côté du vécu, du sensoriel, comme une première approche ressentie de ce que peut être l'envers du bienveillant, nous proposons d'aborder les contextes scolaires d'apparitions possibles du maltraitant. La diversité des figures de maltraitance rend la circonscription de son existence plus complexe. Nous allons tenter de démêler, ici, les différentes formes du phénomène. Une définition au plan cette fois non plus pragmatique et introspectif, mais au plan théorique afin d'en délimiter les contours et préciser, fort de cet étai, l'enveloppe bienveillante que nos dispositifs pédagogiques ont construite. Si la bienveillance n'est pas simplement la non-maltraitance car elle exige un effort d'action intentionnelle de bien traiter l'autre dans le respect de son altérité, en lui offrant un axe solide de soutien à son développement, il convient malgré tout d'opposer ce concept de bienveillance à celui de maltraitance pour ensuite en extraire son sens spécifique et en développer son principe, sa philosophie. Notre champ d'étude étant l'école, l'identification de ce qu'est la maltraitance, qui comprend des réalités bien plus larges, concerne l'univers scolaire pour ensuite nous concentrer sur une maltraitance institutionnelle et pédagogique.

1.2.1 LA MALTRAITANCE ...DANS LE CHAMP SCOLAIRE

La définition du Conseil de l'Europe de 1987 définit la maltraitance comme une violence se caractérisant « *par tout acte ou omission commis par une personne s'il porte atteinte à la vie,*

à l'intégrité corporelle ou psychique ou à la liberté d'une autre personne, ou compromet gravement le développement de sa personnalité » (Cité par Ministère des Solidarités et de la Santé, 2015). Par la suite, le Conseil de l'Europe a classifié les différents types de maltraitance ci-dessous énumérés¹⁰ :

- *Les violences physiques (coups, brûlures, ligotages, soins brusques sans information ou préparation, non-satisfaction des demandes pour des besoins physiologiques, violences sexuelles, meurtres, euthanasie).*
- *Les violences psychiques ou morales (langage irrespectueux ou dévalorisant, absence de considération, chantage, abus d'autorité, comportements d'infantilisation, non-respect de l'intimité, injonctions paradoxales.*
- *Les violences médicales ou médicamenteuses : manque de soins de base, non-information sur les traitements ou soins, abus de traitements sédatifs ou neuroleptiques, défaut de soins de rééducation, non prise en compte de la douleur...*
- *Les négligences actives : toutes formes de sévices, abus, abandon, manquements pratiqués avec la conscience de nuire.*
- *Les négligences passives : négligences relevant de l'ignorance, de l'inattention de l'entourage.*
- *La privation ou la violation de droits : limitation de la liberté de la personne, privation de l'exercice des droits civiques, d'une pratique religieuse.*
- *Les violences matérielles et financières : vols, exigence de pourboires, escroqueries diverses, locaux inadaptés. »*

L'OMS (OMS & International society for prevention of child abuse and neglec, 2006) définit la maltraitance des enfants comme suit : « *toutes les formes de mauvais traitements physiques et/ou affectifs, de sévices sexuels, de négligence ou de traitement négligent, ou d'exploitation commerciale ou autre, entraînant un préjudice réel ou potentiel pour la santé des enfants, sa survie, son développement ou sa dignité dans le contexte d'une relation de responsabilité, de confiance ou de pouvoir.* » (p.10). Elle s'entend pour toute forme de mauvais traitement physique et/ou mental au sens d'affectif présentant un préjudice potentiel ou réel, immédiat ou différé. Elle s'inscrit dans un contexte relationnel souvent spécifique, de qualité dissymétrique où responsabilité, pouvoir et confiance sont contributifs de la maltraitance.

¹⁰ www.anesm.sante.gouv.fr

La maltraitance scolaire correspond à un domaine de la « *Violence à l'école* » et signifie, communément, violence des élèves, entre eux, sous forme de coups ou d'insultes. Mais il s'agit d'aborder, ici, une autre forme de violence. Celle relative à l'accueil des élèves : la violence exercée *par des enseignants*. Selon Rojzman (2009), il y a quatre types de violences qui s'exercent à différentes intensités :

- La maltraitance (qui traite mal ou ne traite pas les besoins) ;
- La culpabilisation (L'erreur devient la faute) ;
- La dévalorisation (qui peut s'exercer en humiliant) ;
- L'abandon (le désintérêt, l'indifférence).

Si la maltraitance est considérée comme une des violences répertoriées par Rojzman (2009), elle peut s'exprimer sous la forme d'une ou plusieurs des trois autres violences ci-dessus citées. Pour Ukropina (2011), en ce qui concerne les enseignants, leur violence potentielle se situerait peu sur le terrain de la maltraitance mais plutôt sur celui de la dévalorisation ou de l'abandon, voire de la culpabilisation. Ce qui pour autant, n'apparaît pas comme étant un bon traitement psychique des élèves, d'où la maltraitance générée par ces formes de violences. La maltraitance peut effectivement être toute à la fois physique, morale ou sexuelle. Par « morale », il est question ici, de « psychique ». Il s'agit d'un fait de violence mentale tels qu'un abus de pouvoir qui nie la pensée autonome, une relation d'emprise, un irrespect de l'identité d'autrui, une froide indifférence ou encore l'utilisation de la terreur ou de paroles injurieuses... Cette maltraitance reflète l'incapacité de bien s'occuper d'un enfant en lui donnant un environnement affectif sécure qui tient compte de ses besoins et y répond.

Une posture peut être identifiée comme une maltraitance dès lors qu'il y a non-respect des besoins fondamentaux de la personne. Le non-respect d'un enfant par tout adulte ayant autorité sur lui peut prendre des configurations variées. Selon Ukropina (2011), maltraiter un enfant, ne signifie pas exclusivement agir avec brutalité mais correspond à des attitudes enseignantes telles qu'elle en propose l'énumération. Ainsi, maltraiter un élève peut correspondre à :

- le négliger, l'ignorer ou le singulariser parce qu'il est différent. Ce dernier point - le respect de la différence – interroge sur la compétence inclusive de l'école et sur les capacités de différencier les élèves pour préserver leur identité dans un système de gestion groupale de classe. Dans quelles mesures, la différenciation pédagogique ou l'incapacité à la mettre en place à bon escient peut produire une forme de violence à l'enfant ?

- le dévaloriser, l'humilier, en faire un « bouc émissaire ». Dans quelles mesures, les évaluations sommatives, comparatives ne peuvent-elles pas être source d'humiliation et de dévalorisation ?
- le persécuter par des moqueries et des brimades. Dans quelles mesures, une certaine forme d'acharnement pédagogique et d'insistance, par exemple par des privations de récréation pour finir un travail, peut être persécutant ?
- le forcer à faire des activités contre son gré. Dans quelles mesures, contraindre un élève à certaines activités, pourtant au programme et donc « obligatoires » (comme par exemple réciter sa poésie devant toute la classe) peut être une démarche maltraitante au regard d'un certain contexte psychosocial ou psycho-cognitif ?
- lui imposer un rythme inadapté. Dans quelles mesures, presser, stresser, pousser à la rapidité ou contraindre l'enfant à sans cesse attendre, patienter, peut être maltraitant ?
- exercer une autorité exagérée, comme invectiver, crier ou menacer de punitions qui seraient de nature abusive ou excessive. Dans quelles mesures, être puni collectivement ou sans explication constructive, se soumettre à des décisions arbitraires, sans logique perceptible ni sentiment de justice peut être maltraitant ?
- instaurer un climat de crainte et de peur, voire de terreur. Dans quelles mesures, une ambiance faite de tensions continues et d'inquiétudes peut être maltraitant ?
- établir un climat relationnel étrange, ambigu : exercer un langage non adapté au niveau d'âge de l'enfant, avec des propos irrespectueux, voire sexualisés, ou manifester des comportements déplacés pouvant aller jusqu' à des attouchements d'ordre sexuel ou un attentat à la pudeur. Quel impact dévastateur sur l'identité et l'intégrité psychique de la personne en devenir ?

A la suite de la création du concept par Katharina Rutschky en 1977, Miller (1986) baptise « *pédagogie noire* » une manière d'éduquer un enfant sous terreur. L'utilisation d'une certaine cruauté se justifie dans l'idée infondée que confronter l'enfant à des difficultés le rendra plus fort. Dans l'univers scolaire, Barras (2006) a formalisé, sous ce nom de *pédagogie noire*, un type de maltraitance pédagogique qui persiste malheureusement encore aujourd'hui dans certaines pratiques enseignantes. Partant d'une bonne intention et mises en œuvre « pour le bien de l'enfant », ces pratiques d'enseignement lui sont pourtant néfastes. Ces modalités pédagogiques transforment la victime en coupable, posent l'enfant comme étant une personne *fondamentalement mauvaise* qu'il faut corriger, pour la former en être social éduqué et discipliné. La pédagogie noire - investie d'une mission de reproduction d'un modèle de sagesse

imposé - cherche à protéger la société d'un enfant possiblement dangereux pour celle-ci. En effet, l'inconscient collectif conserve les traces culturelles d'une posture passive et docile de l'élève face à la puissance supérieure de celui qui l'éduque « *Derrière la figure du pédagogue, celle du « Maître » est aussi une figure de la présence affirmée* » (Hétier, 2017b, p. 45) qui impose dans la crainte, obéissance et soumission de l'enfant. Une brève incursion historique nous rappelle le rôle de Rousseau (1762) dans la transformation du regard sur l'enfant, à partir du XVIIIème siècle, du moins dans les milieux où *L'Emile* se lisait. La maltraitance, autrefois infligée « *pour le bien de l'enfant* », s'inscrit aujourd'hui dans le champ de la pédagogie noire, légitimée par une société normative. La pédagogie noire implique une vision sociétale holistique dans laquelle nulle place n'est accordée à la spécificité de l'individu. Cette pédagogie noire existe lorsque l'adulte possède un *pouvoir absolu* et légifère sur ce qui est mal ou bien. Il se pose en autorité suprême incarnée, sans intention de nuire, mais de sauver l'enfant par tous les moyens mêmes violents. Cette pédagogie ne laisse aucune marque apparente et floute la limite entre la victime et son bourreau. Ainsi, l'adulte en charge d'éduquer l'enfant, peut le corriger, dans un but apparemment louable, ce qu'il juge inopportun ou déplacé. Les comportements ou paroles vexatoires de l'adulte investi de cette mission d'éducateur/rééducateur peuvent entraver l'évolution positive de l'enfant si ce dernier n'a pas la possibilité de réagir d'une façon adéquate à ces mauvais traitements (par la protestation, la colère). Dans ce contexte, selon Barras (2006) l'enfant potentiellement dangereux devient en apparence contrôlable, sage, et, ainsi, provisoirement inoffensif.

D'autres formes sont plus insidieuses, et d'autant plus violentes qu'elles sont continues et parfois invisibles ou banalisées. Il est question d'une forme de violence pédagogique quotidienne dont l'invisibilité peut même pérenniser son existence. Essentiellement composée de jugements péremptaires et d'absence de dialogue, cette violence discrète s'installe bien souvent dans l'indifférence générale. Elle croît dans un climat de tension qui augmente à son tour pour atteindre un niveau paroxystique. Au point culminant de son essor malsain, cette violence opaque éclate pour permettre l'éclosion de la problématique latente agressive. Selon Ukropina (2011), la première forme de violence, dans un établissement scolaire, est constituée de l'ensemble des jugements, explicites ou non, énoncés par les enseignants à propos des élèves, souvent sans considération sociale et psychologique. Des jugements qui condamnent l'élève à l'inaction (en le stigmatisant dans un « rôle » ou un caractère donné) et figent le professeur dans l'impuissance. Citons quelques exemples de cette violence latente et quotidienne, donnés par Ukropina (2011) :

- Après trois semaines de cours, on dit d'un élève qu'il est paresseux. En discutant du problème avec lui, il apparaît que la situation familiale qu'il vit depuis des années est terriblement anxiogène, ce qui peut permettre de comprendre sa difficulté à se concentrer sur son travail et ses obstacles à communiquer. Mais si l'on pose le jugement de la paresse, outre le fait que cela ne permette pas de comprendre, cela n'incite pas l'élève à l'action (puisque'il est identifié comme cela) et le professeur à la recherche de solutions (puisque'il n'y a rien à faire pour lui, si c'est un état). À la dévalorisation s'ajoute alors l'abandon. Violence de l'étiquetage définitif et paralysant.
- Pour l'enfant qui arbore un sourire constant, en parlant d'une voix inaudible, l'enseignant peut interpréter : « *Il se moque de moi* ». Une représentation erronée relevant de préjugés, une simplification qui ne permet pas de comprendre ni ne favorise la recherche de solutions. L'enfermement des élèves dans des catégories de jugement subjectif qui figent et souvent dévalorisent dépossède l'élève de ce qu'il est vraiment pour se voir construire une identité d'élève qui ne lui correspond pas. Parfois certains enseignants peuvent avoir des propos ouvertement insultants envers des élèves.
- Dans un autre exemple, il est question d'une situation dans laquelle une enseignante énervée conduit les élèves à se plaindre : « *Vous nous parlez comme à des animaux* ». Et, l'enseignante leur répond à son tour : « *Non, les animaux méritent mieux.* ». La situation est suivie par la colère d'un élève qui sera ensuite envoyé, dans un état d'intense énervement, au bureau des assistants d'éducation. Ainsi, d'autres adultes parviendront à le calmer grâce à leur savoir-faire et leur disposition à traiter le problème dans l'accueil et l'écoute. Il n'y aura aucune explication avec l'enseignante, et si l'épisode d'agression verbale laisse des traces dans les registres de l'institution, ce ne sera que sous la forme de l'insolence et explosion du jeune, alimentant ainsi les statistiques sur la violence des élèves à l'école. Le silence de l'agressé, qui est davantage identifié comme coupable d'avoir réagi que comme victime, verrouille l'accès à la problématique de maltraitance.

En effet, bien souvent « *L'enfant dépendant de l'adulte, d'une tierce personne, ne peut dénoncer des comportements inadéquats de peur d'être mal entendu et, in fine, encore plus maltraité.* ». (Pouhet, 2010, p. 3). Il est reconnu, dans la relation à la personne dépendante, que la maltraitance peut correspondre à un épuisement de la tolérance (Amyot, 2007), parfois nommée « *la maladie de la tolérance* » (Hugonot, 2007, p. 13). Or, la relation de l'élève à son enseignant relève de cette dépendance qui peut conduire l'adulte à épuiser sa

capacité de tolérance. Dans le contexte de travail en classe, nous venons d'évoquer certaines modalités maltraitantes issues de l'institution ou des enseignants, en précisant les facteurs en jeu. D'autres modalités peuvent prendre naissance au sein même de la classe, c'est-à-dire entre élèves. Dans la partie suivante, nous évoquerons à travers le harcèlement, une forme de maltraitance transversale également présente en milieu scolaire. Cette violence scolaire que l'encadrement humain, l'équipe éducative, se voit en charge de gérer et de plus ou moins bien « traiter » s'emboîte à la problématique de la bientraitance scolaire.

1.2.2 LE HARCELEMENT SCOLAIRE, UNE FORME DE MALTRAITANCE TRANSVERSALE

Selon l'administration française, il y a harcèlement scolaire lorsqu'un élève a des propos ou comportements répétés vis-à-vis d'un autre élève, ayant pour but ou pour effet une dégradation de ses conditions de vie. Ils se traduisent par une altération de la santé physique ou mentale de la victime (Article 222-33-2-2 du Code Pénal). Il s'agit ainsi d'une situation intentionnellement agressive, induisant une relation d'asservissement psychologique qui se répète régulièrement. Un élève est victime de harcèlement lorsqu'il est soumis à long terme et de façon répétée à des actes agressifs visant à le blesser ou le mettre en difficulté. Ce dans l'intention, de la part d'un ou plusieurs élèves, de lui porter préjudice (Olweus, 1999). Le comportement des autres à son égard devient ainsi du harcèlement *dès lors qu'il est persécutant ou mal vécu*. C'est pourquoi il peut revêtir une grande variété de formes. Parfois des actes ou paroles isolés peuvent nous paraître anodins et sans gravité, mais peuvent avoir beaucoup de portée s'ils sont exprimés dans le cadre d'une relation dissymétrique de type dominant-dominé, dans un contexte d'emprise ou une ambiance d'intimidation. En France, selon l'enquête réalisée par Debarbieux et Fotinos (2012), le nombre de victimes de harcèlement verbal ou symbolique en école élémentaire peut être estimé à environ 14 % des élèves et le taux de victimes de harcèlement physique évalué à 10 % des élèves. Enfin, le taux de victimes d'un harcèlement cumulant violences physiques et verbales répétées est estimé à 11,7 %. Une autre enquête menée par Bellon et Gardette (2009) auprès de 3 400 élèves scolarisés en France en collège annonce que 8,4 % des collégiens déclarent être victimes de harcèlement, 6,1 % déclarent avoir été eux-mêmes auteurs de harcèlement : des taux élevés qui sont à considérer selon Romano (2016) comme bien supérieurs car les statistiques oublient tous ceux qui refusent d'en parler. Le harcèlement peut être très difficile à détecter, surtout dans le cas d'un harceleur de « troisième catégorie »¹¹, le

¹¹ Selon Hélène Romano, les trois catégories de harceleurs sont les anciennes victimes, les suiveurs et les meneurs (*Famille et Education* n° 511).

meneur. En effet, ces enfants aux comportements agressants sont les plus difficiles à détecter et sanctionner du fait d'un mode opératoire typique qualifié de manipulation/séduction. Cela rejoint alors ce que désigne *l'emprise relationnelle*, une impasse psychique. Pour Tomasella et Huber (2014), le harcèlement serait à considérer comme une relation d'emprise de nature hypnotique ne permettant pas à la victime, prostrée, de réagir. Le jeune harceleur, tel un prédateur serait comme une araignée, qui, après avoir tissé sa toile, endormirait sa proie pour établir son ascendant, voire sa totale domination. Ce pouvoir sur autrui s'accompagne, selon Huber (2014), d'un contrôle de l'espace psychique (pensée), autant que de l'espace physique (intimité).

Les instances ministérielles s'appliquent régulièrement à lister ces phénomènes de harcèlement¹² pour s'en préoccuper spécifiquement dans les politiques actuelles (Notamment de lutte contre le décrochage scolaire). Ces « rapports » permettent d'établir une taxinomie non exhaustive des réalités empiriques dont la description et l'identification sont complexes : la transition entre simple plaisanterie, moquerie et répétition de moqueries percutantes n'est pas toujours facilement repérable. C'est pourtant le travail de veille et de protection des parents et enseignants. Lorsque l'évènement est intentionnellement agressant, que la situation induit une relation dominant-dominé et surtout que le phénomène se répète, se pérennise, il ne peut plus s'agir de simples moqueries de camaraderie, de relations conflictuelles ou de jeux d'enfants, mais bien de harcèlement. Le jeune qui subit des humiliations qui laisseront des traces, parfois tout au long de sa vie, sur l'estime de soi, est en contexte de maltraitance psychique. La répétition, la durée du harcèlement en forgent la gravité. Les répercussions négatives en termes de santé mentale (troubles anxio-dépressifs) et de parcours scolaire (absentéisme, déscolarisation) sont mieux connues et reconnues aujourd'hui. L'emploi massif des nouvelles technologies (réseaux sociaux) par les enfants, et cela parfois très jeune, démultiplie les possibilités de maltraitance psychique via le cyberharcèlement, avec un envahissement de la personne en extrascolaire. La non-considération par les adultes de ces phénomènes de violence, surexpose les élèves. Cette non-considération ou non-intervention des encadrants s'avère être en elle-même une forme de maltraitance par négligence. Penser que cela pourra se régler sans l'intervention cadrante et bienveillante des adultes ne correspond pas à la réalité des besoins de l'enfant (étayage humain, cadre législatif, guidance explicative des codes sociaux, apprentissage de stratégies relationnelles...). L'absence de réaction des adultes surexpose

¹² Pour une liste plus complète, voir le rapport du Ministère de l'Education Nationale, septembre 2011.

l'enfant à une violence dont il n'est pas en mesure de se protéger seul et banalise l'effet de victimisation. Le non-traitement du problème par une intervention d'adulte renvoie les protagonistes vulnérables -car enfants- à leur propre souffrance. Le sentiment d'abandon des victimes peut les mener à retourner la sensation agressive d'indifférence contre les autres et perpétuer le cercle maltraitant. Force est de constater que l'accès à une compréhension de la qualité des dynamiques relationnelles entre enfants n'est pas aisé. Il appartient, de surcroît à chaque enseignant, de s'en démêler comme il peut et ce sans formation spécifique pour gérer ces situations de violence. Bien souvent, l'enseignant n'a pas connaissance de ce qui se trame en termes de maltraitance transversale. Il ne remarquera que le visible. La plupart des attitudes ostensiblement agressives des victimes à l'égard d'autres élèves correspond à la nécessité de s'autodéfendre par la contre-attaque. Parce qu'ils sont effondrés ou très en colère d'avoir subi des humiliations et brimades, les victimes de violences réagissent violemment à leur tour et sans conscience du risque de se faire prendre, à la différence des harceleurs qui, eux, habitués voire expérimentés, y font au contraire très attention. Aussi, affirmer que la victime « *cherche et provoque* » est une interprétation dangereuse et une réponse inadaptée, violente qui renverse ou confond les responsabilités. Il s'agit d'un déplacement de la problématique qui retourne, comme un acharnement supplémentaire, la violence sur elle-même. Ce discours est à entendre bien souvent comme une attitude défensive de la part d'adultes qui se protègent davantage qu'ils ne protègent la victime (certes mal identifiée). Dans ces cas d'interprétation ils ne cherchent pas (par évitement) ou ne parviennent à comprendre ce qui se joue au plan relationnel. Il peut être effectivement question d'un mécanisme défensif d'évitement du problème car ils risqueraient de devoir se positionner comme arbitres de situations complexes qu'ils préfèrent ignorer, craignant de ne pas avoir la capacité de les résoudre. Cette incompétence à répondre de façon appropriée au besoin de protection du sujet harcelé est à relever comme une violence humaine supplémentaire.

Apprendre à vivre ensemble est pourtant l'un des objectifs fondamentaux de l'école sans que le dispositif d'accueil mis en place permette une gestion pertinente des relations interpersonnelles. La dimension psychosociale de l'enseignement avec le développement d'une politique inclusive et l'école de la confiance tend à se développer.

1.2.3 CONCLUSION SUR LA NOTION DE MALTRAITANCE

L'importance et la gravité des phénomènes de maltraitance se posent comme une priorité non seulement au niveau individuel mais également au titre de la collectivité. Les conséquences

d'un vécu de maltraitance peuvent être très graves, allant jusqu'au passage à l'acte suicidaire. S'associent souvent à la souffrance psychique et au sentiment d'humiliation du sujet maltraité une symptomatologie telle que des troubles du comportement alimentaire, la scarification, un refus ou phobie scolaire (décrochage scolaire), l'entrée insidieuse dans une dépression. La problématique de la maltraitance vient épouser celle du respect inconditionnel de la dignité humaine.

Ainsi, aujourd'hui, la maltraitance ne désigne plus seulement les faits de violence physique mais englobe un faisceau élargi de phénomènes agressifs, de négligences d'actes inadaptés au besoin d'autrui qui ont, selon la définition retenue par le Conseil de l'Europe « *pour effet de porter gravement atteinte, que ce soit de manière volontaire ou involontaire, aux droits fondamentaux, aux libertés civiles, à l'intégrité corporelle, à la dignité ou au bien-être général d'une personne vulnérable* » (Brown, 2003, p. 9). La qualification de « maltraitance ordinaire », adoptée par la Haute Autorité de Santé, s'applique désormais à des actes « banals », « invisibles », ou faisant l'objet d'une « *acceptation passive* » (Compagnon & Ghadi, 2009), incluant jusqu'à de « *petites négligences quotidiennes* » et parallèlement à cette acception lexicale élargie, se développe une démarche préventive qui prend, de façon antonymique, l'appellation de bien-traitance puis évoluera en « politiques de la bientraitance ».

1.3 L'ENVERS DE LA MALTRAITANCE : LA BIEN-TRAITANCE

Nous avons pu dépeindre les différents visages de la maltraitance en milieu scolaire et constater combien cette problématique relationnelle vient épouser celle du respect inconditionnel de la dignité humaine. La bientraitance étant de traiter l'humain dans le respect de lui-même, sa définition rejoint une réflexion philosophique, éthique, notamment kantienne sur la morale et sur la vocation de la bientraitance à permettre le respect inconditionnel de la dignité humaine.

Après avoir posé les éléments fondamentaux de cette dignité nous pourrions aborder la notion de bientraitance dans son évolution jusqu'à aujourd'hui.

1.3.1 LE TRAITEMENT DE L'HUMAIN DANS SA DIGNITE

Dans *Les Fondements de la Métaphysique des mœurs*, Kant (1796) expose la connaissance rationnelle des mœurs et les devoirs intérieurs de l'homme. Il établit une doctrine du droit et de la vertu telle que la volonté autonome, libre de bien traiter l'autre, comme lui-même, selon ses références internes et non par soumission à un ordre extérieur établi qui correspondrait à l'éthique. Il prescrit comme une finalité morale : « *Agis de telle sorte que tu traites l'humanité*

aussi bien dans ta personne que dans la personne de tout autre, toujours en même temps comme une fin et jamais simplement comme un moyen. » (Kant, 1796, p. 105). Cet ouvrage magistral d'éthique appliquée, héritage actif de ce philosophe à l'époque inconnu a renversé la perspective morale et ouvert les portes du droit à la dignité et au respect de la personne impliquant le devoir intérieur, la bonne volonté de respecter ce droit partagé humain et universel. La Déclaration universelle des droits de l'Homme de 1948, ainsi marquée par l'esprit kantien, énonce clairement le principe de dignité (Grellier, 2017) dans son préambule : « *Considérant que la reconnaissance de la dignité inhérente à tous les membres de la famille humaine et de leurs droits égaux et inaliénables constitue le fondement de la liberté, de la justice et de la paix dans le monde...* » et dans l'article premier : « *Tous les hommes naissent libres et égaux en dignité et en droits.* » (Assemblée générale des Nations Unies, 1948). Elle pose la dignité comme valeur fondamentale et fondatrice de l'humanité. Le principe de dignité, implique, on le sait, de ne pas considérer l'homme comme un objet ; ce principe exige, en toute hypothèse de ne pas le traiter comme un pur esprit¹³. Il interdit la torture, l'esclavage, toutes discriminations, il impose le droit à l'instruction, il protège la vie privée, le domicile, la nature (Pisani, 2017, p. 160). La dignité de la personne humaine implique ainsi le droit à un travail décent - et non pas digne, seule une personne méritant ce qualificatif – car seul un travail décent est la garantie que la personne soit digne (Grellier, 2017). L'article 3 de la Charte des droits fondamentaux de l'Union européenne, figurant dans le chapitre sur la dignité, prévoit ainsi que toute personne a droit au respect de son identité et protection de son intégrité physique et mentale. En France, le Conseil constitutionnel, dans une décision du 27 juillet 1994 rendue à propos des lois énoncées à l'article 16 du Code civil, a immédiatement reconnu sa légitimité, et souligné sa valeur constitutionnelle en énonçant que « *la sauvegarde de la dignité de la personne humaine contre toute forme d'asservissement et de dégradation est un principe à valeur constitutionnelle* » (Grellier, 2017, p. 95). Dès lors, la dignité est reconnue comme faisant partie intégrante des droits inaliénables de la personne. L'arrêt du Conseil d'État du 27 octobre 1995, dans l'affaire dite du « lancer de nains » de Morsang-sur-Orge, inclut la notion de « *dignité humaine en tant que composante de l'ordre public* » (Grellier, 2017, p. 96). La juge reconnaît qu'un tel spectacle porte atteinte à la dignité humaine. Seule, la personne elle-même peut en savoir réellement la portée et ce qu'elle est capable d'accepter. La dignité est une

notion hautement psychologique et par là absolument subjective. Elle concerne l'humain dans son intimité. Elle régit son intériorité et le met au travail devant sa conscience. Or, dans cette affaire du lancer de nain¹⁴, la jurisprudence passa outre à ces idées. Cet arrêté énonce que la dignité est une composante de l'ordre public, évacuant ainsi toute appréciation subjective ou relative de la violation de la dignité de la victime. Autrement dit, cet arrêté donne le pouvoir au juge de parler non pas au nom de la victime mais à la place de celle-ci.

Sur la place qu'occupe la victime, Ogien (2007) a questionné la notion de dignité ce qui l'amena à concevoir une éthique minimaliste dont les trois principes sont :

- La considération égale de chacun.
- L'indifférence morale du rapport à soi.
- La non-nuisance à l'autre.

Cet arrêté qui attribue tout pouvoir au juge d'évaluer la dignité humaine au plan de l'ordre public sans tenir aucunement compte de l'intimité psychologique donne un sens certain à l'idée de dignité (Tzitzis, 2017). On objectivera que la dignité est une convenance du sujet, dès lors que l'individu en est le seul et unique juge, puisque le sujet est maître du respect et de la considération qu'il se porte à lui-même, en dehors du regard d'autrui. Personne ne peut juger à sa place. Et de sa propre dignité, nul autre que soi-même ne paraît à même de juger, sauf à éviter de jeter un regard rétrospectif sur l'Histoire de l'humanité. En effet, la dignité relève de la liberté de chacun dont il est possible de faire un usage personnel sans avoir à relever du jugement d'autrui ou de ses préjugés. La morale n'a pas vocation à régenter l'ensemble des aspects de l'existence humaine, mais d'affirmer des principes élémentaires de coexistence des libertés individuelles et de coopération sociale équitable (Ogien, 2007). Selon Grellier (2017), le terme de *dignité* peut être compris comme une bienséance humaine, comme l'expression générique ou universelle de la notion plus circonstancielle de «décence» (Grellier, 2017). Tout homme dispose du droit irréfugable, en tant qu'être humain, au respect de sa dignité. Danet (2006) démontre que le droit jongle entre deux conceptions de la dignité. Pour bien comprendre ce point, il convient de distinguer la dignité fondamentale de la dignité actée : « *Une est la dignité de l'être humain, dignité absolue s'il en est, l'autre est la dignité de l'action, dignité aux multiples manifestations* » (Grellier, 2017, p. 100). Si la première renvoie à la dignité de tout être humain en tant que membre de l'humanité, la seconde renvoie à la dignité de tel ou tel en particulier. La dignité fondamentale renvoie à l'humanité et implique que l'être humain soit

¹⁴ L'arrêt *Commune de Morsang-sur-Orge* du 27 octobre 1995

respecté par le fait même qu'il appartient à l'espèce humaine, Cette dignité objective n'étant ni octroyée ni déterminable, elle est. Elle existe comme entité humaine. Elle est universelle, inaliénable et indisponible. Un simple manque de respect pourra en revanche caractériser une atteinte à la dignité actée.

1.3.2 LA NAISSANCE DE LA BIEN-TRAITANCE

Je propose une petite incursion historique nécessaire à la compréhension de l'évolution de cette notion de « bien – traitance » qui nous mènera à ce que ce travail de recherche vise à conceptualiser comme « bientraitance pédagogique ».

Rapoport (2010) a très largement contribué à l'émergence du terme de bien-traitance au début des années 1990. Le point d'origine revient à l'organisation à Bordeaux d'un congrès de l'Association Nationale des Personnels de l'Aide Sociale à l'Enfance (ANPASE), qui fait toujours référence (Dolto et al., 1981) et semble avoir masqué son enracinement plus profond dans les mutations multiples des praxies professionnelles issues des années 1970. Des pratiques de plus en plus orientées vers l'éradication systématiques des maltraitances causées aux enfants, multiformes, y compris institutionnelles (Rapoport, 2010). Il s'agirait, semble-t-il d'une représentation salvatrice de bien-traitance, issue du terrain, qui viendrait comme une résilience professionnelle face à la découverte traumatique de ce que peuvent subir les enfants. Les professionnels de l'enfance ont vu, acteurs comme bénéficiaires de cette approche, se voir généraliser ce néologisme curieusement orthographié « bien-traitance », très rapidement médiatisé en « bientraitance ». Le trait d'union marque la spécificité du terme et permet de le distinguer du concept de bientraitance (en un seul mot), plus récemment développé par la Haute Autorité de Santé. Ce trait de liaison entre « bien » et « traitance » prend alors toute sa symbolique de lien. Il prend sens dans une démarche de transversalité et une volonté de fédérer les approches pluridisciplinaires. Il ne s'agit plus seulement de repérer les actes et identifier leurs sources pour une démarche préventive mais de promouvoir une culture de la prévention comprenant une posture attentive et prophylactique d'évaluation des risques. Ce néologisme s'est révélé de plus en plus complexe, avec la perte du trait d'union et son expansion à d'autres univers que celui de la petite enfance d'où il est né, devenant une notion transférable, généralisable et porteuse d'une valeur intrinsèque. Golse (2006) considère la portance de cette notion en soulignant sa place comme étant bien au-delà d'une simple plus-value : elle s'inscrit dans des processus de ressentir -indissociable du vécu de l'interpersonnel- et de nouvelles modalités de penser le traitement de l'autre qui transforment le relationnel des métiers de

l'humain. La bien-traitance fonctionne comme « *une valeur ajoutée, destinée à devenir une valeur intégrée, et partie intégrante de la professionnalisation de nos pratiques* » (Golse, 2006). Mais comment progresse justement cette préoccupation, comment le curseur professionnel se déplace de la *maltraitance* jusqu'à celle de la *bien-traitance* ?

Largement utilisé depuis 1980, le néologisme « maltraitance » voit élargir sa définition par l'Organisation mondiale de la santé (OMS) et se développer avec la création, en 1979, de l'Association Française d'Intervention et de Recherche sur l'Enfance Maltraitée (AFIREM)¹⁵. En parallèle, l'anathème à l'égard des adultes « jugés » maltraitants s'est nettement amoindrie, offrant une ouverture de recherche de sens inscrite dans une démarche de compréhension des processus complexes en jeu dans la spirale maltraitante avec une acception plus large de ce qui peut être authentifié comme une maltraitance. Car moins visibles que les passages à l'acte ou les pratiques ambivalentes, certaines violences peuvent être d'ordre psychique, carencielle ou autres. Actuellement, la conception des mauvais traitements subis par les enfants peut s'affiner au point qu'il soit possible de concevoir certains usages ou négligences comme des formes de maltraitance. Il est dorénavant, davantage envisageable de penser la maltraitance sous des aspects très variés. Le glissement de représentation de ce qui peut être une maltraitance au départ essentiellement pulsionnelle (agressive et/ou sexuelle) et dans l'agir vers des formes à gravité variable de maltraitements s'opèrent. Une représentation du mauvais traitement se déplace dans la réflexion des professionnels de l'enfance jusqu'au point d'en entrevoir sa possible prévisibilité. Et, donc, de penser un avant-traitement du mauvais-traitement, un bon-traitement qui donnera lieu à la terminologie de bien-traitance. À l'initiative de Clément (1993), ce n'est plus uniquement la problématique des maltraitements identifiés et avérés, qui est dorénavant débattue, mais celle d'une « *prévention primaire* », comprise au cœur d'une approche globale des enjeux appréhendés dans les situations de maltraitance. S'il était impossible auparavant de « penser » les différents types de violences, et notamment les plus invisibles, c'est que les accompagnants n'avaient pas encore les moyens de les voir, et étaient encore moins en capacité de les prévenir (Rapoport & Roubergue-Schlumberger, 2003). La question de l'anticipation des phénomènes maltraitements a permis de repositionner l'approche de façon à les prévenir en veillant aux bons traitements des enfants (Rapoport, 2010). C'est ainsi, qu'une démarche anticipatrice de veille, une approche bien-traitante est née.

¹⁵ Sous l'égide de Pierre Straus, suivie de publications majeures (Straus, 1982 ; Manciaux *et al.*, 1997)

Avec l'émergence de cette notion de bientraitance à l'égard des enfants et adolescents, les professionnels de la protection de l'enfance ont pu faire des progrès considérables grâce aux connaissances spécifiques du développement psychologique des jeunes dont ils ont bénéficié au cours de leur formation. Cet accompagnement des personnels à mieux accompagner s'est organisée par des actions d'enseignement de la psychologie et de supervision des pratiques. Avec l'évolution des pratiques individuelles comme institutionnelles, s'est mise en œuvre une dynamique partenariale médico-psycho-sociale dans un mouvement synergique. L'intrication de leurs actions a permis alors le tissage d'un canevas de veille porté au bon traitement de l'enfant. Cette convergence interdisciplinaire - sociale, pédiatrique, psychologique - ainsi que l'implication des pouvoirs publics ont permis alors d'aborder la problématique de la bientraitance avec un croisements de regards attentifs et pluriels. Au ministère de l'Emploi et de la Solidarité, de 1978 à 2004, réuni régulièrement par le Bureau de l'enfance et de la famille¹⁶, un groupe de travail s'est trouvé confronté au délitement psychique de professionnels accueillant de jeunes enfants victimes de mauvais traitements, séparés de leurs parents défaillants et placés en collectivité à un âge où leurs besoins exigeaient tout particulièrement une attention personnelle extrêmement individualisée. Ce découragement, une fois accueilli et identifié a permis le déclenchement d'une recherche active de solutions, du côté des supports positifs de bien-traitance. Au sein du comité de pilotage de « L'Opération pouponnières » qui a donné naissance au terme de bien-traitance, il s'est imposé l'idée de faire émerger les ressources propres de chaque acteur de ce passage en pouponnière : qu'il s'agisse des professionnels concernés, de l'enfant ou de sa famille et ceci non seulement pendant le séjour en pouponnière mais aussi avant comme après. Il s'est imposé comme une nécessité pour tous, malmenés par la maltraitance, de développer des possibilités de bien-traiter. Cette « Opération Pouponnières » s'est associée à des principes fondamentaux d'éthique de la prise en charge sur lesquels s'est développée une action spécifique de formation et de sensibilisation pour que ces espaces de « dépôts » d'enfants, deviennent de vrais lieux de vie (Rapoport, 2010). Quelques années après l'adoption de la Convention Internationale des Droits de l'Enfant en 1989, le concept de bien-traitance a incité au respect rigoureux de l'ensemble de ces droits sur le terrain de la petite enfance. La dimension émotionnelle, socio-affective associée à ce droit de bien-traitance ressort de la récente réforme de la Protection de l'Enfance (Loi n° 2007-293 du 5 mars 2007 réformant la protection de l'enfance, 2007). Cette loi a permis de faire entrer le

¹⁶ Sous l'égide de la Direction Générale de l'Action Sociale (DGAS)

développement physique, intellectuel, affectif et social de l'enfant comme devant être protégé s'il est compromis, au même titre que ses conditions d'éducation. Le texte prend en considération des concepts empruntés à la notion d'intérêt de l'enfant définie comme la protection de son développement cognitif et affectif avec la garantie de sa sécurité. Cette place au cœur du législatif pose dorénavant l'enfant comme un sujet de droits.

L'enfant, sujet, est irréductible à une préoccupation telle qu'il serait considéré comme un *objet de soins et de mesures* (Clément, 1981). Il doit être respecté dans ses besoins individuels spécifiques en tant que sujet et pas seulement être protégé. Il est à considérer comme une personne en devenir qui, en relation avec son entourage, se construit et développe sa personnalité dans une histoire unique et singulière. L'enfant est pensé comme étant un partenaire actif de son développement, un co-auteur de sa vie. Autour de cette reconsidération du statut de l'enfant et du respect qui en découle, la bien-traitance, coud au fil de la cohérence, de la continuité, une toile d'accompagnement à l'accompagnement (soutien à la parentalité, soutien au soutien, guidance, analyse de pratique et institutionnelle, etc.). Ce dernier point implique, que les professionnels soient « bien-traités » eux-mêmes, reconnus dans la spécificité et importance de leur mission, et formés à mettre en lumière, à exposer la justesse et le sens des actions qu'ils engagent auprès de l'enfant (Lemay, 2000). Il apparaît comme une évidence de donner aux professionnels les moyens psychiques d'agir à la hauteur d'un accomplissement satisfaisant de leur mission. La formation initiale mais aussi continue devient le pilier du dispositif de prévention. Contre le danger d'émoussement de l'attention portée à l'enfant, voire de la nécessaire vigilance dans certains contextes, les praticiens en charge d'enfants doivent pouvoir bénéficier d'une formation solide, ciblée et continue, d'un accompagnement professionnel qui renouvelle les outils méthodologiques, théoriques, cliniques et institutionnels inhérents à leur formation initiale. Innover dans toute action médico-psycho-sociale s'avère non seulement possible (Sellenet, 2006) mais indispensable. Les expériences innovantes, sont au demeurant isolées, et le trait d'union de la bien-traitance ne semble pas avoir libellé sa singularité entre les intervenants de l'enfance et les chercheurs (Berger, 2014). La formation s'articule peu au travail de recherche et l'information sur les enquêtes ou les résultats de pratiques novatrices ne redescend pas toujours des sphères universitaires jusqu'au terrain (Durning & Breugnot, 2005). Cette complexité de la compréhension des problématiques contribue du découragement professionnel observable sur le terrain (Lamour, 2005). La dénonciation d'une problématique de maltraitance institutionnelle (et non pas seulement familiale) par une recherche (Levy & Rapoport, 1977) a déclenché une forte réactivité et généré

une véritable prise de conscience de l'empan des phénomènes maltraitants. Cette révélation était d'autant plus perturbante pour les travailleurs de la petite enfance que la tendance était alors au déni qu'il puisse exister des enfants maltraités par un environnement professionnel et éducatif (Salbreux, 1998; Tomkiewicz & Vivet, 1991). Depuis l'été caniculaire de 2003, la maltraitance institutionnelle se révèle comme non seulement possible mais possiblement élargie à toute population dépendante, vulnérable et pas uniquement les enfants (Arbuz & Rapoport, 2009). Force est de souligner que le développement de l'Opération Pouponnières dès 1996 énonçait : « *La bien-traitance des plus vulnérables d'entre les siens est l'enjeu d'une société tout entière, un enjeu d'humanité* » (Ministère de l'emploi et de la solidarité & Direction de l'Action sociale, 1997). Un hiatus semble se creuser entre l'évolution positive, concrète, des professionnels de terrain et une subordination institutionnelle qui poursuit des choix qui ne tiennent pas nécessairement compte de la réalité des besoins. Issu de ces épopées historiques en faveur de l'enfance, le concept de bien-traitance invite à un engagement et une réflexion d'une autre nature et envergure que les stratégies jusque-là mises en place pour le repérage des maltraitances à leur source. L'intérêt majeur s'avère de mieux identifier les faits de maltraitance et les comprendre pour se donner les moyens de les traiter avant même leur survenue. Puisque « *l'innovation consiste à mettre dans la conscience sociale une information qui n'y était pas auparavant* » (Rapoport & Roubergue-Schlumberger, 2003, p. 9), le « bon » traitement de la maltraitance peut se bonifier : avec un traitement qui s'appuie sur le « *devoir d'optimisme* » (Clément, 1993) face aux parents en souffrance et qui permet de développer une pensée courageuse de l'issu positif comme nous y invite Clément (1993), ou bien de s'ouvrir à une réflexion sur la « *résilience* » (Manciaux & Tomkiewicz, 2000) à laquelle nous invite Cyrulnik (2003). Sous cet éclairage, ce n'est pas seulement au centre, mais bien au cœur des politiques éducatives et sociales que l'enfant prend place, dans tous les sens du mot « cœur » organe vital qui donne racine au mot *courage*.

Tout ce cheminement s'est fait dans un mouvement auquel a contribué très largement la recherche en psychologie sur les conditions psychiques, affectives sécurisées, nécessaire au bon développement de l'enfant. Depuis les années 1970, la théorie de l'attachement (Ainsworth, 1983; Bowlby, 1969; Bretherton, 1992) qui n'a cessé d'évoluer en se frottant à la psychanalyse et la neuropsychologie, s'est affirmée pour finalement faire partie intégrante de la psychologie du développement (Pierrehumbert, 2003) et ce courant épistémique scientifique (éthologique, psychiatrique) a suscité de plus en plus l'intérêt des travailleurs concernés par la protection de l'enfance. Pouvoir ainsi se référer à un modèle théorique qui cible son objet d'étude sur les

besoins primaires du jeune enfant a contribué à améliorer la qualité de la réflexion sur leurs missions professionnelles et humaines.

1.3.3 L'ÉVOLUTION DE LA BIEN-TRAITANCE VERS LA BIEN-TRAITANCE.

La bien-traitance évolue au plan philosophique comme typographique. La bien-traitance se transforme, se consolide tout comme son écriture. Le mot composé **Bien-traitance** fusionne pour devenir la **Bien-traitance**. Le terme « bien » relié à « traitance » par un trait d'union, l'épouse désormais pour ne faire plus qu'un. Une entité conceptuelle nouvelle est née de cette union. Une fois dépourvue de son trait d'union, la bien-traitance se définit dans son lien interpersonnel et particulièrement de sa place dans le jeu de la relation humaine. L'idée de « bien » fait renvoie au vocable de bienfaisance (du latin *bene*, bien et *facere*, faire). Le bien du patient, principe directeur de l'action d'accompagnement est inséparable de la relation de soin patient-médecin qui vise le bien-être. Cette culture du bien faire pour autrui trouve son origine dans le serment d'Hippocrate. En 1979, une réflexion concernant la protection des sujets humains dans le cadre de la recherche s'est engagée avec des préoccupations éthiques qui ne cessent de se renforcer. Émerge de ces préoccupations l'idée d'une part de l'absence de tort fait à autrui et d'autre part du risque de négliger le besoin. Entre trop et pas assez d'intervention, il s'agit surtout d'un équilibre à trouver au sein des pratiques d'accompagnement entre ce qui peut apporter un bénéfice et ce qui risque de causer préjudice à l'utilisateur. Bien faire serait une question de mesure, de dosage et d'adaptation. Le concept de bien-traitance, issu de la notion de *bienfaisance*, se pose comme une posture d'adaptation mesurée aux besoins d'autrui. Cette notion de *bienfaisance* est citée dans le rapport Belmont (Harms, 1979) comme l'un des trois principes éthiques fondamentaux (outre la justice et le respect de la personne) cadrant l'exercice de la recherche médicale. La bienfaisance y est définie comme une « obligation » pour les professionnels de la recherche, avec l'idée de ne pas porter préjudice aux sujets et d'exclure toute nuisance à autrui. La bienfaisance est effectivement une posture d'assistance à la personne mais elle est totalement dénuée d'intérêt personnel : elle se qualifie précisément par son désintéressement et sa discrétion. Elle rentre de ce fait difficilement dans le cadre d'une prescription d'attitude professionnelle. Elle est davantage qu'une posture, un positionnement humain personnel. Elle est une habitude de vie qui consiste à faire du bien, une volonté intime de porter aide et soutien à son semblable.

La bien-traitance est une démarche d'engagement intentionnel, un mouvement volontariste d'attention portée aux actes professionnels avec pour visée l'amélioration continue et pérenne

des pratiques. Cette intention de toujours mieux agir se nourrit du souvenir de la maltraitance pour s'en protéger et se défendre du risque de sa résurgence. Cette marque de vigilance partagée par les acteurs se veut garantir le respect du cadre de sécurité. La bientraitance est à la fois une démarche constructive et positive mais également une veille comprenant la mémoire de risque. Il est à comprendre par *mémoire de risque* : une ossature du souvenir qui structure le futur, une perspective sans la peur associée ou l'angoisse anticipatrice d'évènements qui peuvent se répéter, une vigilance. La bientraitance s'entend comme une *préoccupation* d'autrui qui vise son bien-être. Il s'agit d'une philosophie ou tout du moins une culture qui anime l'envie d'agir comme il convient, c'est-à-dire *bien* ou *au mieux* pour le bien-être d'autrui. Cette démarche bientraitante comprend toutes les actions individuelles ou collectives qui visent à promouvoir le bien-être de la personne en charge en se rappelant le danger d'une maltraitance qui peut s'installer insidieusement par défaut, manque ou négligence. La bientraitance s'accompagne d'une éthique irréfragable et une déontologie définie : le contexte législatif encadre de ses prescriptions déontologiques les missions professionnelles d'accompagnement de l'utilisateur du secteur médico-social. La bientraitance s'implante également dans de plus vastes principes, notamment au cœur du questionnement éthique sur les modalités relationnelles des bonnes pratiques. La bientraitance est un enjeu sociétal d'éthique de l'altérité et d'humanité. Elle peut se décliner comme un positionnement personnel et professionnel qui développe la capacité d'adaptation à l'autre et la compétence de veille au respect des identités singulières. Elle trouve ses racines dans le respect de la personne, la haute considération de sa dignité et de son identité au sens de sa singularité. Ses fondements relèvent de l'acceptation de la différence et ainsi des spécificités d'orientations personnelles propres à chacun. Ainsi, l'expression des besoins doit pouvoir être encouragée, entendue afin de trouver une réponse adaptée à ces derniers. Cette posture professionnelle comporte aussi le souci de maintenir un cadre institutionnel suffisamment stable, avec des règles explicites et sécurisantes pour tous. Enfin, le refus catégorique de toute forme de violence et d'abus de domination des personnes vulnérables vient renforcer les remparts civiques des tendances impulsives ou instinctives de l'Homme.

La bientraitance se définit également comme l'espace possiblement bienveillant de la rencontre des perspectives, du partage des croyances, des regards et des convictions de toutes les parties en charge de l'accompagnement de la personne (échange continu entre tous les acteurs : institution, professionnels, usagers, famille et proches). La bientraitance se conçoit comme une culture du questionnement permanent. Cette démarche de bientraitance exige à la fois une pensée commune sur les pratiques et la nature des relations établies mais également un regard

individuel comprenant une prise de recul réflexif nécessaire et régulier de chaque intervenant. Les professionnels sont amenés à produire des actions réfléchies et à se réinterroger sur la mise en acte des mesures que la réflexion collective aura préconisé pour l'amélioration des gestes d'accompagnement. C'est une culture de questionnements de terrain continus et partagés y compris au regard de l'évolution des savoirs et savoir-faire qui en découle.

La recherche de bientraitance est une dynamique qui s'inscrit dans une approche systémique. A cet égard, cette recherche doit prendre en compte le plus grand nombre de paramètres possibles concernant l'usager comme son identité, ses besoins, son parcours, ses proches et tout ce qui fait son expérience personnelle dans le monde. La bientraitance est ainsi une intention de bien faire pour bien traiter autrui dans son entièreté et singularité. Comme une intention adressée, une attention portée à autrui, la bientraitance demeure en partie insaisissable comme le contenu d'une pensée, d'une croyance, d'un désir. C'est un but que l'on nourrit et poursuit dans un dessein d'accomplissement de bonnes actions, simplement d'actions qui répondent au mieux aux besoins de celui qui en a le plus besoin. Cette bientraitance aux contours éthiques, philosophiques, psychologiques nécessitent d'être précisée, identifiée afin de mieux en manier son acception dans cette recherche. Il convient, notamment pour cela, d'opposer la bientraitance telle que nous l'avons jusque-là identifiée à d'autres vocables très proches pour la circonscrire et affiner le grain du contour de sa définition.

1.3.4 DELIMITATION NOTIONNELLE DE LA BIENTRAITANCE SCOLAIRE.

Tandis que l'Éducation nationale adjoint aux fondamentaux « *Lire, écrire et compter* » la notion de « *Respect d'autrui* » (Décret n° 2015-372 du 31 mars 2015 relatif au socle commun de connaissances, de compétences et de culture, 2015), l'empathie et la bienveillance constituent des réalités éducatives à charge des enseignants, qui requièrent une réflexion éthique et épistémique afin qu'il ne s'agisse pas d'un simple courant de penser, un mouvement passager avec le risque qu'il ne devienne dépassé, remplacé par d'autres priorités. Force est de reconnaître en effet, qu'hors champs scolaire, les notions d'empathie et de bienveillance sont très déployées aujourd'hui, dans les métiers de la relation. Il est ainsi de rigueur de baliser ces notions qui se vulgarisent malheureusement tout autant qu'elles ont le mérite de se développer et se démocratiser. Ne pas revenir à ses définitions, risquerait une dérive du côté de l'oubli de la posture initiale d'accompagnement. La posture d'enseignement requiert de guider, donner du sens, fixer un cadre, faire avancer un groupe-classe avec équité et justice, définir le niveau d'exigence, mais aussi choisir et donc renoncer, décider et donc passer à l'obligation de l'action,

arbitrer et parfois frustrer, donner des réponses explicites mais aussi radicales et même parfois irréfutables... Un ensemble d'actions pédagogiques que le pédagogue doit réaliser dans la bienveillance et l'empathie sans perdre son objectif d'accompagnement à l'émancipation cognitive des élèves. En effet, l'écoute empathique et la bienveillance ne peuvent s'exercer aux dépens d'une efficacité de travail, d'une productivité scolaire et nécessite un maintien des objectifs contractualisés d'apprentissage.

S'« *Il existe presque autant de définitions du concept d'empathie que d'auteurs* » (Decety, 2004, p. 54) il peut être dit sans nuance, qu'elle soutient la relation. Nous pouvons préciser que l'empathie, correspond à "*la faculté de se mettre à la place d'autrui, de percevoir ce qu'il ressent*" (Larousse, 2019). Cette définition souligne qu'il s'agit d'une attitude d'analyse, de recherche de compréhension et qu'elle n'est en aucun cas synonyme de sympathie, de compassion ou de contagion émotionnelle. Tandis que la bienveillance, *benevolens*, va tendre à vouloir et rechercher le bien d'autrui. Là encore, la recherche du bien de l'autre n'est pas forcément la quête de son bonheur mais au moins de son bien-être. Nous pouvons définir de façon consensuelle l'empathie comme la capacité à se mettre à la place d'une autre personne pour comprendre ses sentiments (Decety, 2004).

Decety (2004) propose une vision neuro scientifique sociale des phénomènes émotionnels et notamment d'empathie. Les neurosciences sociales, domaine interdisciplinaire, s'intéressent tout autant au fonctionnement empathique du cerveau humain qu'à l'empathie chez des animaux comme les poissons. Ce courant reconnaît les influences réciproques entre facteurs sociaux et biologiques dans la détermination des processus neuronaux et par conséquent des comportements qui en découlent. Partager l'état émotionnel d'autrui, le comprendre en adoptant sa perspective et chercher à en prendre soin constitue le principe d'empathie qui est un phénomène à la tri-dimension affective, motivationnelle et cognitive. Si les deux premières dimensions sont observées dans l'univers animal, seule la troisième caractérise l'humain. L'origine empathique serait la motivation du souci d'autrui. Il s'agit d'un phénomène inné¹⁷. Cette attention motivée implique des zones cérébrales corticales (le cortex orbitofrontal) et sous-corticales (tronc cérébral, striatum, et hypothalamus). Les capacités de détection de l'état émotionnel des autres sont génétiquement programmées mais dépendent de leur rencontre au milieu pour se développer, évoluer, s'adapter.

¹⁷ L'innéisme n'implique pas une fonctionnalité opérationnelle dès la naissance

Pour autant le souci de l'autre, ou sa considération ne relève pas de la compassion. L'empathie et la compassion correspondent à des états mentaux différents, corrélés à des mécanismes neuro-fonctionnels distincts (Singer et al., 2006). Si dans la contagion émotionnelle, le sujet peine à différencier ses émotions personnelles de celles d'autrui, l'empathie au contraire lui permet d'entrer en résonance psycho-cognitive et affective avec un autre sujet, sans confusion et en pleine conscience de la différenciation identitaire soi/non-soi. Cette entrée en résonance n'induit cependant ni la compassion pour l'autre, ni une motivation particulière de lui venir en aide et n'enclenche pas de mise en action d'un comportement bienveillant. L'empathie n'enclenche pas un agir adapté aux besoins de l'autre. L'action observée lors de la mise en route des processus neuronaux miroirs relève de l'imitation. Cette imitation, notamment motrice, joue un rôle fondamental dans la relation intersubjective. Ce processus, véritable clé interactionnelle (Nadel, 2016) s'origine dans les interactions émotionnelles du nourrisson à son environnement humain proximal, essentiellement dans le lien à sa mère, facilité par la préoccupation maternelle primaire (Winnicott, 1971). L'attachement primaire, qui se construit par cet ajustement continu des réponses de la mère à son bébé, est une dynamique empathique. Ce mouvement d'empathie spécifique du couple mère-nourrisson est la base de la confiance en soi et au monde. La confiance est gage d'une autonomisation sécurisée. Knafo-Noam (2008) met en évidence la présence de marqueurs cognitifs et affectifs de l'empathie dès 8 mois avec une augmentation progressive qui permet de rejoindre les constats d'autres travaux d'une présence du phénomène empathique à l'âge de 2 ans et non pas simplement d'imitation. La capacité de comprendre comment l'autre se sent et pense est indispensable dans la relation de soin mais l'est également, même si cela est moins couramment admis, dans la relation pédagogique. Si l'empathie est la faculté de se mettre à la place d'autrui et de percevoir ce qu'il ressent ou pense cela implique une approche relationnelle, voire affective, qui n'implique en revanche pas nécessairement le langage. Une dimension humaine dans laquelle il est possible de discerner ce que l'autre veut dire sans nécessairement l'avoir dit serait donc un marqueur de notre humanité. Il y aurait réception des sentiments vécus par l'autre avant la perception et la capacité verbale à manifester cette compréhension. Cette posture réceptrice passerait par l'écoute sensorielle, l'accueil, la disponibilité accordée à l'autre, le temps donné à la perception d'informations infra-verbales, et une attention particulière portée à autrui. Si la faculté d'empathie peut être activée, elle trouve forcément ses limites dans la pratique pédagogique en contexte de gestion d'un groupe classe. Elle peut surtout se manifester en relation duelle. Ainsi, les mécanismes neuroscientifiques de l'empathie permettent de donner du volume et un ancrage neurobiologique à ce phénomène

humain, relationnel, inné et mobilisable par tous dans des conditions interpersonnelles à établir de façon privilégiée, au sens d'une relation enseignant-apprenant. Cette capacité tant développée par Rogers (1961) puis Muchielli (1995) comme étant un axiome fondamental de la relation d'aide peut, au croisement des sciences humaines et des neurosciences, transporter le concept d'écoute bienveillante et d'attention aux besoins d'autrui dans la sphère scolaire. La relation thérapeutique, la relation d'aide et la relation pédagogique n'en constituent alors plus qu'une, celle de l'accompagnement.

La notion de bienveillance se situe au niveau de l'intention des professionnels. Elle consiste à aborder l'autre avec une posture d'accueil positif et d'écoute inconditionnelle de ses besoins. La bienveillance est une disposition d'ouverture et d'écoute compréhensive avec le souci de « veiller au bien » de l'autre. Il s'agit d'une attention, d'une intention qui se veut bonne envers autrui. La conception psychanalytique de mère « *suffisamment bonne* » associée à celle de « *préoccupation maternelle primaire* » (Winnicott, 1956), contribuent à la construction du concept de bienveillance qui est une bonne veille attentive de l'autre, une bienveillance actée. Cette préoccupation correspond à la capacité naturelle d'adaptation maternelle aux besoins fondamentaux de son bébé. Cette disposition spontanée d'attention, de veille aux contours instinctifs peut se définir comme une réaction spécifique, automatique neuro-biologiquement intégrée qui répond aux besoins du nourrisson exprimés par ses pleurs (Bornstein, 2017). Cette disposition maternelle à entendre les besoins du nourrisson permet à l'enfant de bénéficier des soins dont il a besoin pour exister. Cette (pré) disposition de la mère à *prendre soin* protège et sécurise l'enfant. Encore faut-il que cette prédisposition, ce potentiel neurobiologique s'actualise en disposition psychoaffective. Les dimensions culturelles, historiques, psychologiques peuvent jouer un rôle activateur ou inhibiteur de cet instinct protecteur de la mère vis à vis de sa progéniture. Ce que définit Winnicott relève d'une synergie d'accommodation mère/enfant : il est question d'un *ajustement* à un enfant particulier, à un moment déterminé de son développement afin de s'occuper de lui d'une façon appropriée à l'état de ses besoins. Ces notions peuvent voyager de la psychanalyse jusqu'à d'autres champs des métiers de l'humain sans qu'elles n'impliquent une recommandation de maternage d'autrui. La posture professionnelle de bienveillance ne s'apparente pas à une attitude de type « maternant » mais permet de différencier la compétence maternelle d'une quelconque forme de mouvement idéalisé ou de perfection. Ce concept participe de la définition de la bienveillance, en tant que posture d'ajustement à un sujet singulier à un moment donné. Ce positionnement relationnel ajusté au besoin de l'enfant s'installe dans une dialectique inévitablement teintée d'affectif et

rattachée aux vestiges traces de la dyade symbiotique mère/nourrisson. Cela appelle à la faculté d'*empathie* et à la posture de *négociation* (Rogers, 1961) dans une finalité d'ajustement à l'autre considéré dans sa singularité. Nous développerons ces dimensions psychologiques dans la partie sur l'accompagnement avec une incursion du côté de la théorie de l'attachement.

1.3.5 LE RESPECT D'AUTRUI, L'ALTRUISME ET LA SOLLICITUDE.

Nous ne pouvons continuer d'explorer cette notion complexe de bienveillance de façon systémique sans y associer d'autres notions satellites telles que la sympathie, la sollicitude et l'altruisme en vue de comprendre pourquoi et comment ce vocable, quasi-absent de la pédagogie avant la première moitié du 20^{ème} siècle, est apparu dans le contexte préoccupé de climat scolaire. Ces notions associées au bien-être des personnes apparaissent désormais comme des incontournables du « vivre ensemble ». Cet intérêt récent pour le vécu scolaire rejoint forcément celui de cette recherche. Aussi convient-il de définir cette constellation de mots agrégés au lexique du savoir-être mais aussi du bien-être. Nous avons précisé que la bienveillance correspondant à une disposition favorable à l'altérité associée au dessein d'agir en faveur d'autrui. Aussi, l'*altruisme* est un mouvement volontaire et motivé d'accroître le bien-être de l'autre, (Batson, 2011). Cette notion d'altruisme est à mettre en lien avec celle de *sollicitude* se définissant comme une attention soutenue et à tonalité affectueuse pour l'autre avec un témoignage associé de cette attention. Cette disposition humaine qualifie souvent les intervenants, impliqués dans les processus de soin, qui sont soucieux, préoccupés de l'état de leur patient. Elle répond aux besoins et prête assistance. Cette sollicitude est l'ensemble des égards et des soins attentifs dont une personne entoure l'autre. Étymologiquement, elle correspond au soin avec lequel le sujet s'applique à quelque-chose. L'éthique de la sollicitude est réactualisée par Ricard dans le plaidoyer pour l'altruisme comme un potentiel naturel de bienveillance. Ce potentiel bienveillant est un souci durable, engagé du devenir de l'autre (Ricard, 2013). Il est défini comme un talent à prendre en charge l'autre dans une relation asymétrique, une capacité à l'aider à se développer dans le respect de ses limites, sans faire intrusion (Brugère, 2009). Elle est une conduite, ou davantage une posture qui apprécie le degré d'engagement entre l'action et la disposition humaine. Son étroit lien à l'éthique du *care* (Hétier, 2020) nous conduira à approfondir la dimension posturale de celui qui bien-traite dans la relation d'accompagnement. Cette notion de *sollicitude* a été principalement développée par le philosophe Paul Ricoeur et consiste à adopter envers l'autre, au sein d'une relation qualifiée de *dissymétrique*, une posture qui engage au rétablissement d'une équité ou stabilité

interpersonnelle. Selon Ricoeur (1990), incarnée dans une attitude individuelle, la sollicitude répond à une fragilité qui peut être momentanée ou s'avérer durable en offrant une réponse toujours singulière et soucieuse de son bon ajustement à l'individualité de la personne. Elle est une réponse qui obéit au respect de *l'unicité* (Ricoeur, 1990). La sollicitude trouve toute sa place dans une philosophie de tradition empiriste, soucieuse du contexte et des moindres variations sensibles pour pouvoir s'y ajuster et bien traiter l'autre dans le respect de ce qu'il est. Cette approche est portée par l'ambition d'effacer les iniquités. La sollicitude est ainsi au-delà d'une disposition humaine de prodiguer du soin de manière impliquée, à concevoir comme une valeur. Elle est une valeur au même titre que la justice, mais sans pour autant correspondre à une obligation morale. Elle est une valeur affective, une bienveillance dans le traitement d'autrui.

Nous avons défini la bientraitance depuis ses racines dans le monde de la petite enfance jusqu'à ses applications dans des institutions qui prennent soin des enfants, les soignent, les protègent, les éduquent mais nous n'avons pas encore abordé cette bientraitance à l'école. Cette bientraitance a évolué tout comme ses définitions. Elle s'est forgé une place spécifique entre d'autres notions et concepts clefs du bien-être. La bientraitance ne se réduit pas à la bienveillance même si elle l'inclut fondamentalement. La bientraitance n'est ni une posture de compassion, ni de simple sympathie ou d'empathie, malgré des processus empathiques mis au service de la dynamique interpersonnelle de la bientraitance. Elle s'apparente à la sollicitude par son éthique de respect de l'autre dans son individualité et ses particularités. Allocentrique, elle est une forme d'altruisme orienté vers la compréhension des besoins de l'autre et porte la promesse d'une attention positive et porteuse de soutien pour celui qui requiert guidance, étayage et accompagnement personnel.

Mais qu'en est-il de la bientraitance en milieu scolaire lors des apprentissages ? La bientraitance pédagogique s'applique spécifiquement aux élèves ayant une prise en charge extérieure. Autrement dit, elle s'origine du secteur médical pour rentrer dans les murs de l'école, via les situations d'enfants malades ou porteurs de handicap bénéficiant de soins.

1.4 LA BIENTRAITANCE EN INCLUSION A L'ECOLE

La recommandation de l'ANESM (2008) sur la bientraitance a une ambition : *celle de traduire la vision de trois grands textes récents porteurs d'un projet de bientraitance envers l'usager.*

- Loi n° 2002-2 du 2 janvier 2002 rénovant l'action sociale et médico-sociale

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

- Loi n° 2007-293 du 5 mars 2007 réformant la protection de l'enfance

Cette recommandation présente une vocation de médiation entre des textes législatifs novateurs, des projets portés par l'institution et des pratiques quotidiennes concrètes qui pourront les incarner sur le terrain professionnel. Les professionnels comme les usagers des établissements et services qui ont contribué à l'élaboration de cette recommandation ont permis l'avènement d'un *texte ressource*. Il s'agit d'une ressource à plusieurs titres : pour les responsables en charge du projet institutionnel, pour les professionnels de l'accompagnement et pour offrir aux équipes un référentiel qui guide, balise l'analyse et la réflexion autour de l'amélioration des pratiques. L'ambition de cette recommandation est de poser un cadre. Elle dispense les principes directeurs d'une *culture de la bientraitance* et constitue ainsi un cadre de référence pour l'ensemble des recommandations de l'ANESM (2008). Posant les bases d'une compréhension commune de la bientraitance, elle comporte une liste non exhaustive et non définitive d'exigences qui pourront évoluer en quantité et qualité au gré des besoins et selon les espaces d'accueil des usagers. L'appropriation des principes fondamentaux de la recommandation de l'ANESM par tous les professionnels de l'éducation correspond à l'exigence d'accueil qui s'impose aux fondements de l'école pour tous. La bientraitance de chacun à l'égard de chacun est une condition incontournable pour la création d'un climat scolaire propice au bien-être de *tous*. Toute communauté éducative susceptible d'engager des actions relevant pleinement de la bientraitance peuvent se manifester pour présenter leurs initiatives afin d'en faire profiter, sur la base de l'exemple d'application de terrain, le plus grand nombre de personnes contributeurs actifs ou potentiels de la bientraitance. La politique d'inclusion au sein de l'Éducation Nationale propose une voie d'accès à l'implémentation des recommandations de bientraitance définis par l'ANESM pour le secteur du soin. Ces prescriptions de l'ANESM (2008) à l'attention des soignants traversent les portes de l'école à l'occasion des réunions éducatives auxquelles sont conviés les partenaires de soin. A ces occasions, les enseignants découvrent un autre point de vue que celui pédagogique auquel ils sont habitués. Lors de ces rencontres, l'institution scolaire élargie son champ de vision de l'élève à l'enfant et ouvre la perspective d'autres modalités d'accompagnement. L'équipe enseignante chargée de la prise en charge au plan éducatif des élèves -qui sont avant tout des enfants- gagne à faire entrer dans leur pratique une autre conception de l'accompagnement dans le parcours de développement de l'enfant.

1.4.1 LA POLITIQUE INCLUSIVE ET LE DROIT A LA BIENTRAITANCE DU HANDICAP :

EGALITE ET EQUITE

Bien-traiter les besoins des enfants englobe des réalités très diverses selon les nécessités de traitement des besoins particuliers de chacun (accompagnement personnalisé) et spécifiques pour certains, notamment les élèves porteurs de handicap (accompagnement spécialisé). Bien traiter n'est ainsi absolument pas l'égalité de traitement de l'humain mais l'égalité des chances de tout humain à réussir son parcours scolaire et de vie. Cela remet en question l'égalité de moyens pour advenir à ce but d'épanouissement humain. Aussi, le droit pour tous à la bienveillance de sa personne dans le respect de son individualité et spécificité prend une importance particulière avec la réaffirmation au droit inconditionnel à l'éducation au sein de la politique inclusive. En effet, la scolarisation des enfants en situation de handicap représente un des thèmes principaux de l'évolution des politiques publiques depuis 1975. Reconnaître le droit à la scolarisation pour tous est un principe fort de la Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées. Cette loi renforce les actions en faveur de la scolarisation des enfants handicapés en affirmant le droit à une scolarisation en milieu ordinaire au plus près du domicile, à un parcours de scolarisation continu et adapté, à un accompagnement spécifique. Geoffroy (2005) considère que cette loi de 2005 est *"une véritable révolution et ouvre la reconnaissance du droit à une réelle existence scolaire pour les enfants porteurs de handicap"*. Considérée comme une exception, l'inscription scolaire de l'enfant handicapé devient alors une règle. Cette loi pose le principe d'un droit de la personne handicapée et le rend inconditionnel.

La loi du 11 février 2005 demande de prendre l'enfant tel qu'il est et *"c'est à l'école qu'il incombe de trouver les réponses adéquates pour que cet enfant puisse suivre une scolarité"*. L'enjeu fondamental est de construire les conditions institutionnelles, mais aussi socio culturelles et éducatives de la prise en charge de l'enfant handicapé au sein de l'École. Une situation de handicap est une situation de désavantage considérée comme un état qui génère des besoins et nécessite des réponses en termes d'aménagement et d'aides spécifiques. La *Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République* en y faisant figurer le principe *"d'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction"* ouvre de nouvelles perspectives et renforce le droit de chacun à l'éducation. Le service public d'éducation reconnaît alors que *"tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser"*.

L'inclusion scolaire est devenue une priorité politique totalement reconnue. La conférence nationale du handicap de 2016 (Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2016) souligne que c'est à l'école de se soucier de tous les enfants, mais c'est aussi à elle qu'incombe la construction de la société de demain et d'un vivre ensemble.

Cette attention portée aux enfants dans leurs divergences d'aptitudes pour offrir à chacun les moyens d'une certaine réussite augure un changement de posture de l'enseignant dans l'exercice de son métier. Cette préoccupation envers les spécificités de fonctionnement de l'élève porteur de handicap bouscule la gestion de la diversité dans l'ensemble d'un collectif d'élèves. L'enseignant se trouve pris dans une injonction législative paradoxale, qui le met sous tension : il lui est indiqué à la fois de différencier les objectifs pédagogiques selon les élèves et recommandé de cheminer vers des objectifs nationaux du programme. C'est un vrai changement de paradigme car ce n'est plus à l'élève de s'adapter, mais à l'institution scolaire. Le Centre National d'Evaluation du Système scolaire (CNESCO, 2017) propose une recension des recherches sur la qualité de vie à l'école des enfants en situation de handicap. Il y est clairement mentionné que « *Ce n'est plus à l'enfant de devoir s'adapter à l'école mais bien à l'école de faire en sorte de reconnaître la diversité et d'être en mesure de la prendre en compte* (Curchod-Ruedi et al., 2013) ». Ainsi, c'est l'équipe pédagogique qui doit tenir compte des spécificités des élèves et mettre en place les mesures nécessaires à leur scolarisation et à leur réussite éducative quel que soit leur besoin. L'inclusion renvoie à une conception sociale du handicap qui résulte de l'interaction entre un sujet et les exigences du milieu. Certains enfants ont en effet besoin d'une adaptation importante de la part de l'enseignant. Cela demande de mettre en place des dispositifs organisationnels pour s'adapter, ne relève pas uniquement de la classe, mais bien de l'école qui doit être inclusive et c'est au projet d'école d'en écrire collectivement son organisation. Cette profonde mutation culturelle n'est pas sans modifier le rapport de l'élève à l'enseignant. Cela suppose un changement radical de conception de l'école, du métier, des pratiques, de son fonctionnement. Former les équipes éducatives, professionnaliser les accompagnants, développer la coopération avec des partenaires externes et créer des temps comme des espaces de concertation devient une impérative nécessité pour concrétiser la politique éducative inclusive.

1.4.2 LES BESOINS ET LES DROITS DES ENFANTS A PROFIL PARTICULIER

Tout élève, pour apprendre, doit communiquer à son enseignant ce qu'il sait, ce qu'il sait faire et ne sait pas encore faire afin que ce dernier l'accompagne au juste endroit de là où il en est de

ses apprentissages. Or, l'expression des compétences, savoirs et acquisitions, au sein du système scolaire qui privilégie le rendement écrit, est entravée par l'ensemble des troubles DYS. En effet, la centralité de l'écrit à l'école pose une problématique majeure pour légion d'élèves porteurs de troubles DYS-. Ces enfants qui ne disposent pas d'une expression scripturale lisible ou suffisamment rapide ne peuvent communiquer à leur enseignant leur connaissances et compétences. Ils seront alors évalués à un niveau inférieur de leurs réelles capacités. Cette sous-évaluation conduit à une baisse du sentiment d'efficacité personnelle et ampute la valeur de soi. L'estime de soi, ainsi déstabilisée, fragilise au plan identitaire l'enfant qui sera d'autant plus exposé aux situations maltraitantes du scolaire. Cela nous amène à nous pencher sur la problématique spécifique de l'enfant handicapé, ou à besoins spécifiques identifiés et reconnus à l'école, à tout élève qui serait davantage exposé, du fait de ses fragilités. Une posture peut être identifiée comme maltraitante dès lors qu'il y a non-respect de la personne. Le respect des besoins spécifiques des élèves est alors gage de bientraitance. La considération de ces particularités d'apprentissage est une obligation : « *L'enfant différent, handicapé, les enfants DYS, sont des personnes parfois dépendantes, souvent vulnérables, toujours potentiellement exposées à la maltraitance de la part des adultes (enseignants, médecins, rééducateurs, AVS, parents...) ou bien de leurs pairs. Souvent, sans rien pouvoir en dire et sans rien pouvoir en faire.* » (Pouhet, 2010, p. 1). De nombreux professionnels du secteur médical constatent la vulnérabilité de ces enfants ainsi surexposés à un système qui pourtant veille à les protéger, les accompagner dans le respect de leur particularités DYS et toutes autres spécificités handicapantes : priorité engagée au cœur de la politique inclusive (Habib, 2018; Mazeau & Pouhet, 2014). Il s'agit de souligner la grande dépendance de l'élève, de par son handicap, aux aménagements pédagogiques d'un système législatif compensatoire créé pour lui. La qualité de son parcours scolaire se trouve indexé non seulement aux prescriptions médicales, paramédicales mais à leurs applications pédagogiques.

Du côté législatif, selon la Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées :

Article 2

Art. L. 114. – Constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant.

Article 11

Art. L. 114-1-1. - La personne handicapée a droit à la compensation des conséquences de son handicap quels que soient l'origine et la nature de sa déficience, son âge ou son mode de vie. Cette compensation consiste à répondre à ses besoins, qu'il s'agisse de l'accueil de la petite enfance, de la scolarité, de l'enseignement, de l'éducation [...].

Le handicap est envisagé dans sa dimension sociale, c'est-à-dire en prenant en compte la situation du jeune dans son environnement. Deux principes en découlent : l'accessibilité (accès à tout pour tous) et la compensation (mesures individuelles rétablissant l'égalité des droits et des chances). Selon la FFDys (Fédération Française des Dys), *c'est à l'école de s'adapter à l'enfant et non l'inverse*.¹⁸ L'accès de tous à l'école ne se limite pas à l'accessibilité effective mais nécessite un accueil particulier qui réponde au besoin individuel. Cette association formule synthétiquement les prescriptions générales suivantes d'aide :

- aide à la reformulation (des consignes, des cours, ...),
- aide à la mémorisation, au repérage dans le temps et l'espace,
- aide à la prise de notes, à l'organisation du travail,
- aide à la compensation de la fatigabilité en double tâche et autres activités complexes.

L'identification des aides appropriées ne peut se faire qu'après une évaluation des besoins pour chaque élève (point qui n'est pas développé par la FFDys). L'amélioration de l'accueil d'un élève en situation de handicap nécessite une adaptation pédagogique cohérente comprenant les cours avec un certain matériel et des supports de travail spécifiques mais aussi des dispositions particulières concernant l'évaluation continue des connaissances et les examens. L'inclusion de l'enfant handicapé ou DYS- à l'école ordinaire commence par une meilleure réponse des enseignants à ses besoins particuliers. Cette réponse pédagogique correspond moins à une intentionnalité personnelle de l'enseignant que d'une prescription générale émanant du système scolaire. En d'autres termes, la réponse proposée aux besoins de l'élève est moins humaine, relationnelle qu'institutionnelle.

Les aménagements pédagogiques mis en place s'inscrivent dans une dynamique d'aide individuelle souvent envisagée sous la forme de suppléances, humaine ou matérielle. Cette visée

¹⁸ <http://www.ffdys.com/scolaire/le-droit-a-lecole.htm>

compensatrice ne permet pas de penser la gestion du handicap dans un projet d'autonomisation. Les aides ont davantage pour objectif les acquisitions scolaires que la construction d'une autonomie des moyens pour apprendre. La dépendance de l'élève à ses aides contribue moins à l'émancipation intellectuelle qu'à la capitalisation d'acquis scolaires fixés par les programmes. L'éducation génère depuis toujours des connaissances, via les apprentissages, tandis que la production des compétences transversales, le savoir apprendre, est plus récente et considérée, évaluée au second plan. Force est de reconnaître que l'évaluation des compétences scolaires est plus centrée sur les acquisitions que sur les procédures d'acquisitions (Zakhartchouk, 2015) :

- Le **PPS**, Projet Personnalisé de Scolarisation, concerne tous les enfants dont la situation répond à la définition du handicap et pour lesquels la Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH) s'est prononcée sur la situation de handicap. C'est un enseignant référant de l'Académie qui assure le suivi et l'évaluation du PPS.
- Le **PAP**, Plan d'Accompagnement Personnalisé, apparaît comme une mesure de simplification, remplaçant l'ancien « PAI Dys- », permettant de mettre en œuvre des mesures d'aménagement de la scolarité d'un élève sans passer par des lourdeurs administratives. En effet, dans certains cas, l'enfant n'a pas de besoin de compensation (matériel financé, accompagnement humain, rééducation ...) et n'est pas pris en charge par la MDPH. En l'absence de réponse pédagogique adaptée par l'école, ces enfants peuvent se retrouver en situation de handicap tandis qu'ils auraient pu l'éviter s'ils avaient bénéficié au plus tôt d'un accompagnement pédagogique plus ajusté. La Fédération Française des Dys- (FFDys) a demandé une réponse plus appropriée pour ces enfants : depuis la rentrée 2015, il est dorénavant possible que soit établi un PAP pour troubles DYS-. Le PAP est un projet à part entière destiné à des élèves atteints de troubles des apprentissages évoluant sur une longue période et ce, sans reconnaissance du handicap. Il s'adresse aux élèves porteurs de troubles spécifiques comme la dyslexie. Il s'agit d'un projet d'ordre pédagogique, interne à l'école. Il peut être élaboré sur proposition des enseignants (conseil des maîtres/de classe...) ou à la demande de la famille. Il exige l'accord des deux instances scolaire/familiale. Le diagnostic est posé par le médecin qui suit l'enfant (aux vues des bilans psychologiques et paramédicaux réalisés) et validé par le service scolaire de promotion à la santé. Il appartient au médecin de l'éducation nationale de donner un avis mais aussi de rédiger le contenu du PAP en fonction de l'impact des troubles sur la scolarité de l'élève : il peut par exemple prévoir

la possibilité de disposer d'un ordinateur en classe ou d'utiliser un dictaphone, etc... Avec les enjeux actuels du plan « *Bien-être et santé des jeunes* » (Milon & Amiel, 2017), une meilleure mise en œuvre des dispositifs d'adaptation pédagogique et d'inclusion scolaire déjà en vigueur est soulignée comme une priorité sanitaire. En ce sens, les représentants de la Direction Générale de l'Enseignement Scolaire (DGESCO), qui ont été entendus sur le sujet, ont précisé que les modalités d'élaboration des PAI seront à réactualiser, afin de mieux intégrer la problématique de santé mentale dans le champ scolaire.

- Le **PPRE**, Programme Personnalisé de Réussite Éducative, est un dispositif pédagogique élaboré essentiellement pour les élèves en difficulté dans leurs apprentissages (élèves dont les acquisitions ne sont pas maîtrisés ou risquent de ne pas l'être sans une aide spécifique). Il permet la mise en place sur une courte durée d'un soutien pédagogique structuré autour d'objectifs individuel précis. C'est un plan d'action qui doit permettre de répondre aux difficultés d'apprentissage de l'enfant afin de soutenir sa progression. Le PPRE est obligatoire en cas de maintien de l'élève dans le même niveau de classe.
- Le **PPEHP** est un outil spécifique à l'attention des élèves précoces, avec ou sans troubles DYS- associés, ayant des besoins pédagogiques et un accueil scolaire particuliers (document téléchargeable sur Eduscol et le site de l'Académie de Versailles¹⁹). Cette aide à la mise en place d'un dispositif ajusté aux particularités de fonctionnement de chaque enfant identifié comme étant Elève avec Haut Potentiel Intellectuel (EHPI) est un document qui se rédige en équipe éducative et en partenariat avec la famille.

Ces aménagements pédagogiques qui relèvent de l'aide à la personne et qui adaptent et suppléent trouvent tout d'abord, naturellement, leurs limites de réalisation à l'échelle d'un groupe classe. Mais plus problématique encore se trouve être l'effet paradoxal de la mise en place de telle mesure d'aide. Ces aménagements « aidants » frôlent le danger majeur de créer une certaine dépendance là où au départ il était visé son contraire, c'est à dire une autonomie de travail. Nous reviendrons sur ce point plus précisément dans le chapitre de discussion.

¹⁹http://www.ac-versailles.fr/public/upload/docs/applicaton/octet-stream/2016-05/protocole_elaboration_ppeip.pdf

1.4.3 LE TRAITEMENT DES BESOINS SPECIFIQUES DES ENFANTS DYS-

L'élève qui souffre d'un trouble DYS-, quel qu'il soit, se voit davantage mis en souffrance dans ses apprentissages lorsque ceux-ci ne sont pas ajustés à ses modalités d'apprendre particulières. Il souffre de la distance qu'il peut y avoir entre la commande pédagogique et ses possibilités, limitées par son trouble, de pouvoir y répondre. Pour déplier ce que peut être le vécu scolaire douloureux d'un élève porteur de troubles DYS-, prenons l'exemple de la dysgraphie qui est fréquente du fait de sa comorbidité aux autres dysfonctionnements neurocognitifs. L'enfant dysgraphique (du fait de sa dyslexie, dyspraxie ou...) présente des difficultés importantes de passage à l'écrit. Il peut présenter une certaine lenteur motrice avec un rendement scriptural quantitativement et qualitativement inférieur au niveau attendu pour sa classe d'âge. Il peut produire un graphisme de faible qualité calligraphique. Malgré sa volonté de suivre le rythme de la classe, il n'est pas capable d'accélérer son geste d'écriture. Si on le conduit à se précipiter, ses productions deviennent illisibles et son graphisme chaotique. Malgré des améliorations de vitesse de traitement ou de qualité calligraphique, le trouble dysgraphique demeurera. À sa pérennité s'associe des problématiques collatérales telles que la fatigue, la lenteur, l'inattention, le découragement, la dévalorisation. Le graphisme, malgré les rééducations, restera extrêmement coûteux au plan attentionnel. L'élève en classe est constamment en double tâche, ce qui provoque une surcharge cognitive continue. Le forcer à écrire, au-delà de sa zone proximale d'efficacité, c'est le contraindre à un effort trop important et c'est ainsi, au nom de l'exigence de niveau des compétences graphiques, le maltraiter. Le milieu scolaire, presque exclusivement basé sur l'écrit expose l'élève DYS- à une difficulté supplémentaire que celle de son dysfonctionnement cognitif initial. Il est incontournable de soulager l'écriture manuelle et de proposer des aménagements et/ou des suppléances. Au demeurant, la dysgraphie est généralement liée à un autre trouble, une dyslexie ou une dyspraxie. La dyspraxie, ou le *Trouble de l'Acquisition de la Coordination (TAC)*, concerne environ 6 % des enfants (American Psychiatric Association., 2013). Normalement, quand une personne apprend quelque chose, le cerveau l'inscrit (*engrammation*). Il suffit alors de l'activer, tenant compte de cette préprogrammation, et le geste est alors exécuté automatiquement et habilement. Chez un enfant dyspraxique, cet automatisme ne se fait pas. Cela se traduit par une maladresse pathologique et une difficulté à organiser une action pour la rendre automatique (Breton & Léger, 2007). Ainsi, la dyspraxie génère, entre autres, des troubles de la coordination et de l'automatisation du geste volontaire, entraînant des problèmes praxiques et de motricité fine, une discordance entre l'acte

voulu et l'acte réalisé, une dysgraphie sévère ou une grande lenteur à l'écrit et des troubles neuro-visuels.

Il survient souvent d'énormes malentendus autour de la dyspraxie : l'invisibilité de ce handicap provoque beaucoup de méprise. En effet, les enfants atteints de dyspraxie semblent généralement « normaux » aux yeux des autres. Ils ont l'air de bien fonctionner, mais sont souvent incapables de le faire d'une façon parfaitement autonome. Il paraît important de préciser que la dyspraxie n'est ni une déficience intellectuelle, ni un trouble du comportement et ne peut être qualifiée de paresse ou de désintérêt. Si un enfant sans trouble dyspraxique peut en même temps qu'il écrit un énoncé de mathématiques, réfléchir à comment le résoudre, en revanche l'enfant dyspraxique en sera incapable. Il devra investir toute son énergie et son attention dans l'écriture de ce problème (comme tous les dysgraphiques) au détriment du raisonnement logique (l'intérêt pédagogique de la tâche). Il ne peut fonctionner en double tâche (écouter l'enseignant et écrire en même temps) qu'au prix d'une dépense énergétique très importante et fatigante. Il convient, pour un accueil scolaire adapté, de diminuer les tâches primaires de graphisme afin de privilégier les activités qui sollicitent les processus mentaux de niveau supérieur. Il s'agit d'offrir un confort de travail qui permette à l'intelligence des enfants de s'exprimer sans l'entrave de leur trouble DYS-. Comme les enfants dyspraxiques ont des processus spécifiques, le dispositif pédagogique mis en place doit leur permettre de fonctionner de telle façon qu'ils puissent montrer qu'ils sont capables. Les aides dites « compensatoires » du déficit moteur permettent d'éviter la contagion du trouble pratique sur les compétences scolaires, puis sur l'estime de soi. Le passage à l'ordinateur est très souvent préconisé mais parfois l'enfant peut aussi bénéficier d'autres outils plus spécifiques : dictaphone, règle-scanner, souris scanner, synthétiseur vocal... Les préconisations suggérées sont définies et cadrées pour être concrètement proposées lors des apprentissages afin de bien traiter la difficulté médicalement identifiée. Ce qui suppose que l'absence d'ajustement des moyens didactiques aux troubles DYS- constitue une négligence. Une négligence pédagogique, source de souffrance. Pouhet (2010) dénonce la fréquence de ces négligences passives en lien avec l'insuffisante compréhension des problématiques des troubles DYS-. Il souligne une certaine résistance aux aménagements différenciés dans les écoles. Il note l'importance des difficultés des équipes pédagogiques pour mettre en œuvre et même concevoir les préconisations proposées afin de faciliter les conditions de travail des enfants DYS-. Il insiste particulièrement sur la trop fréquente existence des violences psychiques et des négligences passives envers les

enfants DYS- qui sont incompris. Il aborde ainsi la question d'une nécessaire compréhension des troubles et des besoins spécifiques qui s'y associent.

1.5 DEFINITION DE LA « BIENTRAITANCE » PEDAGOGIQUE

Le choix d'aborder l'inconfort, le vécu scolaire tumultueux de l'élève à l'intelligence troublée (Gibello, 2009) sous l'angle de la bienveillance, vise à penser les pratiques professionnelles enseignantes d'une façon aussi positive et constructive que leur questionnement initial relevait d'un mal-être et d'une souffrance scolaire. Nous envisageons également que ces praxies pédagogiques enracinées dans le prendre soin de l'élève concernent évidemment le champ du handicap, celui des troubles des apprentissages mais plus largement n'importe quel élève dont les besoins sont spécifiques. Nous développerons ainsi la sensibilisation au bien-être des élèves par la formation des enseignants, présenterons certaines modalités d'enseignement dites bienveillantes - car préoccupées par l'épanouissement de l'enfant – puis nous soumettrons un rapprochement de la bienveillance pédagogique à une pratique d'accompagnement proche de l'éthique du *care* (Brugère, 2011), pour enfin décliner cette bienveillance pédagogique que nous avançons comme une alternative à expérimenter sur le terrain de l'école.

1.5.1 SENSIBILISATION ET FORMATION DES ENSEIGNANTS

L'évaluation du confort scolaire par l'intermédiaire d'une échelle de mesure de vécu scolaire ne cherche pas à évaluer les qualités de l'école ou de ses professionnels mais d'identifier les écarts aux besoins des enfants. Les résultats d'une telle enquête sont susceptibles d'être analysés et interprétés au service de l'information et de la formation. Cette investigation offre, de surcroît, la possibilité d'aborder une problématique difficile à penser. Elle donne à tous l'occasion de se représenter la souffrance scolaire. Elle admet le mal-être scolaire en pointant des signes de maltraitance mais surtout elle permet par leur identification d'ouvrir une fenêtre positive sur son pendant : *la bienveillance*. Parmi ces ouvertures à penser l'amélioration des conditions de scolarité, la formation vient en premier, bien sûr. Car gérer un groupe s'apprend : mieux comprendre le fonctionnement mental des apprenants devient une nécessité, réguler ses émotions et ses relations interpersonnelles (avec les élèves comme avec les parents) est indispensable pour faire face à toute forme d'agressivité (agie comme ressentie). La maltraitance répète souvent un schéma préexistant maltraitant et alimente une boucle fermée sur elle-même de ressentis agressifs, de sentiments d'attaque, d'impressions de critiques, de reproches dont il faut se défendre au risque d'agresser à son tour. Pour sortir de cette stérile

répétition-accentuation d'une situation maltraitante, au final et à des degrés différents, pour tous, un temps d'analyse et de réflexion s'impose. C'est de ce temps pour penser que peut être rééquilibré un climat de tension, source d'inconfort.

Parmi les propositions d'accompagnement des adultes à la bientraitance des enfants, nous relevons la discipline récente de *psychologie positive* (Shankland, 2014) fondée seulement en 1998, proche de la psychologie humaniste mais inscrite, au plan méthodologique, dans la tradition de la psychologie expérimentale qui porte son intérêt de recherche sur le bien-être, la santé, l'épanouissement personnel. Soulignons, en lien avec notre étude, le référencement des déterminants du bien-être et l'établissement de *mind-mapping* très explicites qui répertorient et permettent de facilement visualiser les facteurs favorisant l'épanouissement des individus ou encore les composants du bonheur au travail des adultes (Peterson & Seligman, 2014) avec l'élaboration d'une science du bonheur. De ce courant de la psychologie découle des modules de formation en pédagogie positive à l'attention de tout accompagnant de l'enfant (soignant, enseignant, parents). Cet abord relationnel positif, qui vise au bien-être et l'épanouissement, correspond aux modalités de partage élargi à tout accompagnant de l'enfant choisi dans le protocole pédagogique expérimenté (§Partie IV). Cet accompagnement à l'accompagnement a pour mission la bientraitance et objectif le bien-être des élèves et des professionnels en charge de ces derniers. Nous le développerons dans la présentation du protocole pédagogique.

Dans les formations proposées en vue de bien-traiter les enfants, nous retiendrons également *La Communication Non Violente* (CNV) qui est une approche basée sur la compréhension et la prise en compte des besoins de chaque être humain, quels que soient son âge et son statut. Rosenberg (2005) qui a théorisé cette pratique, défend le principe que le bonheur d'être et de vivre ensemble découle de l'authenticité d'un relationnel harmonieux et constructif plutôt que d'interactions conflictuelles. Il propose une façon de communiquer simple et concrète par laquelle chacun prend soin de ses besoins et trouve aussi plaisir à satisfaire les besoins des autres. Il décline ce processus de communication non violente en trois points : le repérage de nos blocages générateurs de violence, le développement de nos capacités à clarifier l'expression de nos demandes afin d'être compris et le décodage de l'agressivité pour son désamorçage. Baptisée également « *La langue du cœur* », la CNV invite à reconsidérer la façon de s'exprimer avec bienveillance, d'écouter avec empathie et de résoudre les conflits. Dans l'éducation, cette prise en compte des besoins de l'enfant favorise l'estime de soi, la reconnaissance et le respect de l'autre, afin d'accompagner chaque enfant dans son plein épanouissement. Cette démarche fondée sur la prise de conscience de ce qui facilite ou entrave la relation afin d'en améliorer sa

qualité, propose un processus de communication utilisé pour l'expression de soi et l'écoute de l'enfant, qui permet de révéler concrètement au quotidien, ses intentions éducatives bienveillantes. Cette approche permet de vivre une autorité qui n'est pas basée sur des rapports de pouvoir mais sur le respect mutuel des besoins de chacun.

Le respect mutuel est un élément clef de la relation pacifique, bienveillante et source de confiance interpersonnelle. S'il est question ici de la bientraitance des élèves, il convient de souligner la nécessité conjointe de celle des enseignants, l'un n'allant pas sans l'autre. Parler de l'existence latente d'une forme de « violence » des enseignants, c'est aussi envisager celle dans laquelle ils se trouvent eux-mêmes immergés (Ukropina, 2011): les conditions de recrutement, de formation initiale et continue, d'organisation des établissements peuvent être facteurs d'une certaine forme de violence institutionnelle. Les enseignants ne se retrouvent pas autant que nécessaire pour parler ensemble, échanger de la pédagogie, accorder leurs pratiques et coordonner leur travail avec celui des autres institutions (de soin et autres) afin de viser une cohérence d'accueil et d'accompagnement. Les rencontres ne suffisent pas dans la marche ordinaire d'un établissement pour travailler la mise en œuvre d'une différenciation pédagogique de qualité, qui du coup fera l'objet de réunions spécifiques sous forme d'équipe de suivi de scolarisation prévue dans la politique d'inclusion. Selon Ukropina (2011), il pourrait même exister une sorte de réticence généralisée à parler de ce que l'enseignant fait dans sa classe, à partager les moments d'incertitudes, les échecs, les dérapages, les moments dont il n'est pas content, ou peu fier. La presque toujours absence d'analyse de pratiques, d'espace de paroles pour dire ses peurs, ses doutes, ne permet pas la mise en route d'une réflexivité pourtant recommandée dans les métiers de la relation. La création de ces espaces de paroles et d'analyse de pratiques s'avère incontournable pour permettre aux enseignants d'exprimer les difficultés rencontrées, les partager et chercher collectivement des possibles dépassements d'habitus insatisfaisants au plan de la bientraitance. L'analyse de sa pratique d'accompagnement comme de sa relation pédagogique à l'élève est une voie de capacitation à la bientraitance, car c'est en prenant du recul sur l'exercice du métier pour l'analyser de façon réflexive qu'il est possible d'améliorer son rapport à l'humain afin de construire une solide approche bienveillante de l'élève.

1.5.2 LES PRATIQUES PEDAGOGIQUES BIENVEILLANTES

Une incursion historique nous permet d'entrevoir l'ancienneté de la préoccupation institutionnelle pour le confort d'apprentissage. De nombreux grands pédagogues comme

Freinet, Oury, Steiner, Montessori, Fonvieille et bien d'autres s'y sont fortement intéressés mais sans que cette préoccupation ne soit associée au concept de bienveillance telle que nous la développerons dans cette recherche. Pour autant, ces pédagogues se sont toujours interrogés sur les « bonnes » conditions de travail des élèves, avec en perspective d'offrir un cadre éducatif et social respectueux des apprenants. Ces pédagogies, loin d'être dépassées, germent sous d'autres formes variées dans des projets d'innovation de l'accueil scolaire. En France, il existe plus de 9000 établissements privés d'enseignement du 1er et du 2nd degré dont 5% des établissements privés sont « hors contrat » (INSEE, 2020). Il existe aussi un certain nombre d'écoles primaires publiques expérimentales dont les principales sont l'école Vitruve à Paris, l'école Decroly et l'école Freinet de Vence. Nombreux sont les enseignants qui pratiquent dans leur école une pédagogie dite « alternative » telle que celles initiées par Célestin Freinet, Maria Montessori ou Rudolf Steiner pour les plus jeunes. Au sein de l'enseignement secondaire, il n'existe qu'une dizaine d'établissements bénéficiant d'un statut dérogatoire permettant des pratiques pédagogiques innovantes. Certaines équipes travaillent en autogestion, comme le Lycée Expérimental de Saint-Nazaire ou le Lycée Autogéré de Paris (LAP). Enfin, pour les parents qui font le choix de ne pas scolariser leurs enfants, l'enseignement se déroule au domicile. Cela concernait 24 878 élèves en 2014-2015 (Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2016). Ces familles pratiquent alors le *unschooling* ou *homeschooling*, certaines ayant recours à l'enseignement distanciel (via le Centre National d'Enseignement à Distance - CNED). Certaines de ces familles ont fait ce choix n'ayant pas trouvé d'établissement répondant aux besoins de leurs enfants. Ainsi, la problématique de déscolarisation s'emboîte, comme une réponse externalisée de l'institution, à celle de l'inconfort, voire de la maltraitance pour certains élèves de continuer d'aller à l'école. Les motivations parentales, certes variées (contextuel, idéologique, philosophique, religieux) sont principalement associées au souhait d'offrir à leurs enfants un espace d'épanouissement personnel. La scolarisation à domicile permet de donner aux parents le sentiment d'avoir la maîtrise de leurs choix de vie.

Se rendre à l'école, rien de plus banal et simple, mais que faire quand cela devient trop compliqué, impossible, inquiétant, dangereux, voire insupportable sinon pour les parents de chercher une structure plus adaptée aux besoins des élèves ? Lorsque la souffrance scolaire conduit de plus en plus de familles à consulter le psychologue pour y confier, presque comme une banalité, une série de faits scolaires qui ne respectent pas les besoins naturels de leur enfant,

elle convoque le soin. Le soin psychique prend le relais du déficit de soin en milieu scolaire. Comment l'école pourrait-elle se donner les moyens de prendre soin de ses élèves ?

1.5.3 LA BIEN-TRAITANCE, UNE PÉDAGOGIE DU « PRENDRE SOIN » UN *SCHOOLCARING* ?

La notion de *caring* différencie l'attitude de prendre soin de celle de prodiguer des soins relevant d'un guérir plus technique. Watson (1998) développe le concept de *Caring* traduit comme *le prendre soin*. Elle pointe le fait que le soignant prodigue le soin infirmier dans le respect de son système de représentations, et non dans l'ancrage au sien. Cet accompagnement qui prend soin de l'autre, ne peut se faire que dans la plus juste congruence avec la personne accompagnée. Cela implique dans l'univers médical que le soignant s'ajuste aux soignés et que pour cela, il adopte une attitude empathique vis-à-vis des personnes qu'il accompagnera sur leur parcours de soin. Ce « *prendre soin* » s'étend à la capacité de s'occuper d'autrui et de lui porter attention. La pratique du *care*, ou *caring* implique de s'extraire de son propre cadre de référence pour potentiellement dans celui d'autrui. Un « aller vers » l'autre, une projection d'intérêt qui permet de recueillir ses besoins. Brugère (2011) décrit la sphère de la sollicitude et du soin. Parmi les différentes formes d'attention existe celle singulière de se soucier d'autrui. Un autre dont la vulnérabilité nécessite cette attention particulière faite d'intention de répondre à ses besoins. Ce, dans des contextes relationnels qui peuvent être scolaires avec une attention spécifique portée à l'élève dans la relation pédagogique (Hétier, 2017a). Cette capacité d'attention portée à l'autre, qu'il soit malade, élève, enfant ou juste autre, s'associe à une conduite qui consiste à se préoccuper de lui. L'idée d'anticipation est marquée par le préfixe *pré*. Il s'agit avant de s'occuper de cet autre, d'être en attention de lui pour pouvoir s'en occuper. L'ajustement du soin ou le « *caregiving system* » tient compte et repose sur la nécessité d'accueillir les besoins d'autrui pour pouvoir y répondre de façon ajustée. La qualité de la réponse tenant de son caractère adapté et non de sa capacité de comblement, il est indispensable d'ajuster celle-ci à la nécessité de l'autre pour son évolution. Il ne s'agit pas de combler, ni de juste compenser un déficit mais de lui assurer de bonnes conditions de développement de sa personne. Bowlby définit le « *caregiving* » comme le versant parental de l'attachement (Bowlby, 1988). Le « *caregiving* » correspond à la capacité humaine à prodiguer des soins, plus précisément à s'occuper, au plan physique comme affectif, d'une personne plus jeune ou vulnérable que soi, de lui donner ce dont elle a besoin pour être bien. Le *caregiving* représente la complémentarité du système de comportements des parents et de l'enfant, il s'agit d'un « équilibre dynamique » (Bowlby, 1978; Cassidy, 2000). Pour souligner la dynamique interpersonnelle comme un

système, Cassidy (2000) propose d'utiliser le terme de *caregiving system*, préalablement introduit par George et Solomon (1999). Le *caregiving* est à envisager comme un cadre sécurisé qui reprend, répète les interactions mère-nourrisson. Nous abordons ce point plus en détail dans le développement sur la théorie de l'attachement afin de cerner la dynamique relationnelle bienveillante entre enseignant et apprenant. Le *care* n'est pas l'éthique du *care Ethics of Care* (Brugère, 2011) qui correspond à une éthique de la sollicitude issue d'une réflexion morale récente, provenant du mouvement féministe américain. La Sollicitude recouvre dans cette éthique, une riche sémiologie reliant l'attention, le soin, la solidarité, l'entraide la prévenance et autres postures altruistes et respectueuses du principe d'équité humaine. La bienveillance serait un « prendre soin » attentif aux besoins de l'autre et respectueux de leur singularité. D'après Hesbeen (2011), le soin serait l'attention particulière portée à une personne ou à ses proches en vue de lui venir en aide. Ce soin comprendrait tout ce que les professionnels font, dans la limite de leurs compétences, pour prendre soin des personnes dont ils ont la charge. Il permettrait de faire quelque chose pour quelqu'un afin de contribuer à son bien-être quel que soit son état.

1.5.4 LES RECOMMANDATIONS-CADRE DE LA BIENVEILLANCE

Le cadre de bienveillance posé comme principe de base du dispositif de recherche-action requiert du concept de contenant de pensée (Anzieu, 1993; Bion, 1970; Gibello, 1995). La fonction contenante d'enveloppe rejoint le concept d'*enveloppe psychique* ou *Moi-peau* (Anzieu, 1993). La construction de l'enveloppe psychique dépend de l'intériorisation de la fonction de contenance maternelle (« fonction alpha » selon la conception de Bion) lors des interactions précoces du couple symbiotique mère-nourrisson. Les expériences tactiles de soins conduisent le bébé à distinguer le dehors et le dedans par la différenciation de la face interne et externe. Cette identification de l'interface donne le volume identitaire à l'enfant qui se sent à la fois contenu (par son *caregiver*) et contenant de lui-même. Ce volume confère à l'enfant la sensation d'une contenance. Aussi, les expériences de contact, de corps à corps mère-bébé répétées dans un cadre relationnel sécurisant d'attachement permettent à l'enfant d'acquiescer la perception de la peau comme surface, engendrant la notion d'une limite entre l'intérieur et l'extérieur avec un sentiment d'intégrité de l'enveloppe corporelle. Cette perception d'intégrité, confère au Moi l'assurance d'une totalité et permet à l'enveloppe narcissique de se construire pour développer l'identité insécable du bien-être de base. Si les fonctions d'enveloppe psychique s'étaient sur les fonctions de la peau, cette relation n'est pas analogique mais

métaphorique au sens d'« *être bien dans sa peau* ». D'autres enveloppes pourront s'ériger à titre de protection et pare-excitation avec des attributs de limitation du soi et d'individualisation. Mais recentrons-nous sur la fonction contenante. La notion d'enveloppe psychique est à concevoir comme une métaphore qui définit une fonction. La fonction-enveloppe est une fonction symbolique de *contenance*, qui consiste à contenir et à transformer et qui permet l'avènement de la représentation. La contenance est déjà une transformation, ou possède un effet intrinsèque de transformation. Kaës (1976) distingue la fonction contenante (fonction de réceptacle et de maintien de ce qui est déposé) et la fonction conteneur (fonction de transformation). Anzieu (1993) reprend cette distinction en inversant les termes, désignant par contenant ce qui revient au conteneur et inversement. La théorisation de l'enveloppe psychique du moi-peau dans l'« appareil psychique groupal » (Kaës, 1976) ou dans l'« appareil psychique familial » (Ruffiot, 1978) trouve aussi son application à l'institution dans la notion d'« enveloppe institutionnelle » (Houzel, 2010). En psychothérapie, ce qui soigne n'est pas tant la parole qui décharge l'angoisse, ni les fantasmes dévoilés au conscient, mais l'expérience d'un espace de réception contenant qui accueille ses perturbations pulsionnelles. Au-delà de la catharsis verbale et du dévoilement de soi le principe du soin psychique relève d'un partage institué qui est celui de la contenance. Ce qui dans l'analyse soigne est sa capacité de contenir les émotions de l'analysé. Les pensées que le patient ne peut penser seul et contenir peuvent être pensées avec l'analyste, hébergeur de pensées qui ne lui appartiennent pas. Dépositaire, dans le lieu institué de cure, des pensées d'un autre (de ses émotions, angoisses, conflits), l'analyste accueille en traitement la douleur psychique. Ce cadre analytique, qui contient et transforme la douleur psychique en compréhension, est espace de soin. À savoir que soigner n'est pas guérir, ni réparer. Soigner est avant tout *prendre soin*. Prendre et comprendre. La douleur est contenue lorsqu'elle est comprise et ne peut être comprise que si elle est contenue. Un dispositif, entendu comme un ensemble de moyens, à l'instar d'une enveloppe, contient les éléments qui le composent. Aussi, un dispositif qui accueille ce qui habite et perturbe la pensée d'autrui pour l'appréhender, la prendre et la comprendre permet son élaboration et son bon traitement. Un dispositif, en qualité de contenant, traite et bien traite si sa vocation est précisément la bientraitance. En cela la bientraitance peut être considérée comme une disposition humaine et au-delà un dispositif d'humains, envisagé comme une contenance humaine. Un dispositif collectif fait de personnes qui s'accordent ensemble à mettre en œuvre cette disposition humaine bientraitante.

L'Agence Nationale de l'Evaluation et de la qualité des établissements et Services sociaux et Médico-sociaux (ANESM) définit la bientraitance en tant que « *démarche collective pour identifier l'accompagnement le meilleur possible pour l'utilisateur, dans le respect de ses choix et dans l'adaptation la plus juste à ses besoins.* »²⁰ (Anesm, (2008). Le thème de la bientraitance s'est placé au premier rang du programme de travail de sur l'ensemble des recommandations à produire : il s'agit d'une *recommandation-cadre*. Les recommandations développées dans ce document (Anesm, (2008) exposent les points d'accord sur les valeurs et perspectives de travail qui se rattachent à cette notion de bientraitance. Cette recommandation bénéficie ainsi du statut particulier de recommandation-cadre au regard des productions de l'Agence qui, toutes, s'y réfèrent. En effet, la définition des principes fondamentaux de la bientraitance et de toutes ses applications constitue les fondations de l'ensemble des bonnes pratiques professionnelles²¹ qui en découlent et que l'ANESM est amenée à valider et parfois même élaborer.

Pour la mise en œuvre de cette bientraitance, l'ANESM a identifié quatre axes repères :

1. L'utilisateur co-auteur de son parcours de soin ;
2. La qualité du lien entre professionnels et usagers ;
3. L'enrichissement des structures et des accompagnements grâce à toutes contributions internes et externes pertinentes ;
4. Le soutien aux professionnels dans leur démarche de bientraitance.

Ces repères seront repris et précisés, en contexte appliqué, pour l'élaboration d'une Charte de Bientraitance à destination du monde scolaire en Partie IV - §2.1, chapitre dédié à l'explicitation de la conception de notre Dispositif d'Accompagnement Bientraitant.

1.5.5 LA BIENTRAITANCE COMME SYSTEME D'ACCOMMODATION

Nous avons développé jusqu'ici comment l'émergence d'une préoccupation de « bientraitance » s'est autant appuyée sur le besoin des « accompagnés » que sur celui des « accompagnants ». Ce souci de l'autre, quel qu'il soit, est né du syndrome du burn-out des professionnels de la petite enfance impuissants, dépassés par l'écart entre les besoins des enfants dont ils avaient la charge et les moyens dont ils disposaient pour pouvoir y répondre. C'est d'une difficulté partagée, maltraitante, que la bientraitance est née comme une force de résilience. Elle est

²⁰ www.anesm.sante.gouv.fr

²¹ La population ciblée : l'ensemble des professionnels, ainsi que les organismes gestionnaires, les associations d'utilisateurs, les usagers et leurs proches.

apparue comme un devoir d'optimisme, un support positif pour faire émerger les potentialités, les compétences et ressources propres de tout accompagnant de jeunes enfants. Cette bienveillance s'est développée à partir du constat de manque de moyen relationnel pour bien traiter les enfants en charge. Cette bienveillance tisse une trame subtile d'accordage relationnel entre accompagnant et accompagné. Elle est aussi une toile de soutien entre professionnels en difficulté eux-mêmes face à la gestion de la difficulté de l'autre. La bienveillance est tributaire d'un contexte relationnel, d'un espace interactionnel. Elle résulte de l'imbrication de trois dimensions :

- La dimension d'ajustement et d'équilibre respectueux des besoins de chacun. Cette dimension est à entendre comme un espace intersubjectif d'accordage. L'attention conjointe aux besoins spécifiques de chacun et de leur mise en projet augure un espace de transitionnalité dynamique. Cet espace découle de la confrontation des besoins de l'ensemble des acteurs. Les besoins sont à envisager en termes de désirs individuels inconscients et de conflits d'intérêts. La confrontation inévitable des besoins s'articule autour de ces conflits d'intérêts parfois divergents : chacun aspire à son orientation et souhaite aller dans son sens. La simple prise en considération de l'existence de ces divergences permet d'initier le projet d'un accommodement respectueux des orientations de chacun. Ce travail s'organise par ajustements et conciliations. Chacun a sa propre expertise, ses propres besoins, l'enfant, l'enseignant, les parents aussi. La confrontation des perceptions, source de richesse, permet la construction de nouvelles perspectives qui « bienveillent » les singularités. Elle vise une juste évaluation des besoins. Plus précisément une identification des singularités ainsi repérées et considérées, ainsi tout à la fois limitées et respectées : limitées aux besoins d'autrui pour un respect mutualisé. Le projet orienté ou réorienté des besoins personnels en fonction de ceux des autres ouvre une perspective objectale au mouvement initialement subjectif.
- La dimension des compétences et des savoirs qui implique la définition des statuts et des rôles de chacun. Les ressources individuelles spécifiques sont identifiées (les compétences de chaque acteur et les savoirs qui circulent entre eux). Qui sait faire quoi ? La bienveillance se donne pour objectif de rétablir chacun en position d'auteur d'une histoire en construction.
- La dimension pragmatique, c'est-à-dire le dispositif d'accompagnement lui-même dont la nature s'inscrit dans un processus qui correspond à la mise en œuvre du projet. : un projet pensé pour répondre aux besoins. Un dispositif d'accompagnement avec pour

spécificité une réflexion partagée et un questionnement posé sur les actions possiblement adaptées à l'identification des dits besoins. Un dispositif réflexif car s'interrogeant lui-même : que mettre en place ? Comment ? Quelles propositions d'optimisation du confort de travail ? Quelles réponses idoines aux besoins ?

Ces trois dimensions interagissent, se renvoient les unes aux autres pour constituer ensemble un espace de « traitance ». La bientraitance est cet espace qui veille au bon respect de la place de chacun en son sein. Cet espace de bientraitance existe dans un équilibre sans cesse renouvelé par des mouvements ajustés. La bientraitance est ainsi un processus vivant et non un état. La bientraitance, nous l'avons ainsi définie, ne signifie aucunement l'absence de facteur de maltraitance. Nous avons précédemment identifié les phénomènes de maltraitance pour mettre en perspective une conception non antagoniste de la bientraitance. Aussi, la bientraitance s'appuie sur les faits et risques de maltraitance pour s'en nourrir et grandir. Elle s'alimente de la connaissance des dangers et de la compréhension des besoins humains pour développer sa capacité d'attention altruiste. Elle s'érige de la pré-occupation - de par sa proposition de veille et d'attention alternative- à une forme positive d'occupation. Il s'agit de s'occuper d'autrui, de s'y employer en s'appliquant à prendre en charge et soin de la personne. C'est parce qu'elle identifie les situations de mal-être et de souffrance qu'elle peut ouvrir cette voie de passage adaptatif à un meilleur être. Ainsi, il convient d'envisager la bientraitance dans son rapport à d'autres dynamiques d'accommodation.

Notamment des formes d'accommodation retrouvées à titre individuel comme ressource personnelle engagée face à l'adversité. Parmi ces ressorts, il est question de *coping*, de résilience, d'*empowerment*.

Le *coping* qui se traduit par « Faire face » regroupe l'ensemble des processus psychologiques conscients qu'une personne peut choisir de mettre en œuvre pour son équilibre, son adaptation, son confort psychoaffectif et physique. Le *coping* correspond au fait d'installer des procédures d'adaptation, d'accommodation ou de protection entre des événements de son environnement jugés inquiétants ou dangereux et soi-même afin d'en maîtriser les possibles conséquences sur son bien-être psychique comme physique. Le *coping* met en œuvre les ressources nécessaires à la limitation du stress ou des effets négatifs sur son fonctionnement. Cette notion de *coping* correspond à une identification des stratégies d'adaptation des personnes. L'individu face à des demandes intenses ou des contraintes met en route des procédures cognitivo-comportementales adaptées. Les capacités de *coping* s'expriment au niveau comportemental mais aussi au plan psychique. Ces capacités conscientes sont étroitement liées aux ressources intimes,

personnelles et au contexte dans lequel se situe la personne. Cette terminologie est particulièrement employée dans le monde sportif. Des études ont contribué à identifier les agents de stress et leur impact sur la santé physique, mentale et sur les performances sportives (Famose, 1999; Le Scanff, 2005), tout comme notre intérêt se porte sur les effets du confort de travail sur le bien-être, l'épanouissement personnel, la santé et même la performance scolaire. Si ce processus semble particulièrement utilisé par les sportifs de haut niveau, soumis à des contraintes extrêmes (Rivolier, 1992), il convient de concevoir qu'en milieu scolaire le très haut niveau d'exigence d'une tâche à réaliser par l'élève peut être qualifié de commande pédagogique extrême. Cette procédure de *coping* pour s'adapter en se protégeant aux exigences du milieu correspond à une dynamique souple et consciente de protection sur un modèle défensif que certains auteurs ont en tous cas pointé dans sa traduction française de « faire face ». Ce modèle est à distinguer des mécanismes de défenses définis par la théorie psychanalytique comme rigides, régressifs, compulsifs et surtout inconscients. Au contraire le comportement de *coping*, caractérisé par sa flexibilité, est en prise avec la réalité du contexte qui conditionne sa survenue et ne s'exprime pas à l'insu de la personne. Le *coping* est une réponse à l'environnement avec un but orienté vers la réalité (Haan, 1965). S'il y a adversité, il y a alors nécessité d'agir en face aussi au point que le sujet et son milieu font front. C'est alors la perspective « transactionniste » du faire face, prenant en compte l'interaction entre le sujet en souffrance et son milieu, qui nous semble pertinent dans l'orientation de notre recherche. Selon cette optique, le « faire face » serait un ensemble d'efforts cognitivo-comportementaux en perpétuels changements pour gérer les demandes extrinsèques et intrinsèques évaluées comme mettant à l'épreuve ou bien comme dépassant les ressources personnelles (Folkman, 1984). Le « faire face » tient compte des facteurs personnels et de la compréhension du contexte dans lequel il prend place. Les résultats des recherches contemporaines sur le « faire face », souvent partiels voire contradictoires, sont essentiellement présents dans l'univers sportif et témoignent des faiblesses de nos connaissances sur ce mécanisme comportemental de « faire face » qui nous intéresse au plan psychique. Pour un phénomène aussi complexe, les travaux sont également assez réducteurs selon Lazarus (1993) car ils n'intègrent pas assez la dimension psychologique intra-individuelle ou délaissent l'analyse du milieu. Les chercheurs, travaillant dans ces deux directions sans les concilier, se sont éloignés les uns des autres. La transitivité, la médiation, nous aborderons ces angles ultérieurement, manquant aux tentatives de théorisation du *coping*.

Le concept de *résilience* introduit par Bowlby (1992), et développé par Cyrulnick (Manciaux et al., 2001) témoigne de la mise en œuvre adaptative vitale de capacités de rebond face à l'écueil du réel. L'adversité est à l'origine de la mise en route de ce processus de survie psychique. La résilience individuelle désigne non seulement la capacité du sujet à pouvoir faire face, mais souligne également sa détermination à poursuivre ses objectifs, à se développer dans l'adversité et même à augmenter ses compétences. Elle est une aptitude activée en situation de forte contrainte ou lors d'un événement traumatique. L'homme peut transcender sa souffrance afin de lui donner un sens. Nous soulignons l'étroit lien entre les capacités de résilience et le fait de pouvoir redonner du sens à sa vie. La résilience se conçoit dans un rapport au monde qui embrasse les éléments multiples du vivant autant psychologiques, environnementaux que comportementaux. Elle correspond à la rencontre de ces variables qui permettent, par leur interaction, l'avènement d'une conscience identitaire congruente.

Le concept d'*empowerment* qui fait partie intégrante du concept plus général de résilience est un processus par lequel une personne a le sentiment qu'il lui est possible d'exercer une plus grande maîtrise sur les aspects de la réalité psychologique et sociale. Les trois grandes modalités repérées pour accéder à ce pouvoir de contrôle sont :

- 1- l'action : être acteur, décider de ses actes, être responsable de l'agir,
- 2- les compétences ou ressources : l'expression de son potentiel,
- 3- la communication ou l'interaction avec des personnes clés : la médiation, l'étayage humain.

Ce concept suppose des actions de la personne sur son environnement qui concilient ses propres besoins et les contraintes de son milieu de vie. Pour agir la personne doit disposer de certaines caractéristiques personnelles et posséder un sentiment de compétence, de cohérence et d'estime de soi qui lui permette d'accéder à cette posture de contrôle. Le lien entre ces différentes notions traitant du souci d'adaptation du sujet à son milieu rejoint son pendant c'est à dire le souci d'adaptation du milieu au sujet qu'il accueille. Ce lien d'accordage mutuel entre l'être vivant et son espace de vie se retrouve à un autre niveau, au plan micro au sein même de l'individu (congruence) et au sein de son univers humain (convergence). Le lien entre ces différentes notions nous apparaît comme le point fédérateur de la bienveillance. La bienveillance émerge de cette composition notionnelle comme le canevas qui relie et articule ces notions en un ensemble. La bienveillance pédagogique est de texture relationnelle. Elle prend racine dans l'ajustement aux élèves mais également les ajustements entre professionnels : l'accordage entre accompagnants. Un concept inscrit dans le temps et l'histoire avec un ancrage et une évolutivité

sociopolitique, gage de sa propre plasticité au monde en évolution. Il est un concept complexe, voire simplexe (Berthoz, 2009) car nourri de plusieurs variables situées à des niveaux à la fois relationnel, éthique et pragmatique en constante intrication. La *simplicité* (Berthoz, 2009) est l'ensemble des solutions trouvées par la personne pour que malgré la complexité des processus naturels, le cerveau (machine représentationnelle) puisse anticiper l'action et en projeter les conséquences. L'attention orientée, l'intention de bien traiter et d'agir en ce sens sont au cœur du processus de bientraitance. Cette bientraitance implique la prise en compte de toutes les composantes affective, verbale, psychomotrice, intellectuelle, sensorielle, relationnelle et sociale... Cela, dans le respect des spécificités propres à chaque âge et à chaque stade de développement. Cela, dans le respect de la place de chacun, des parents, des professionnels et de l'enfant. La bientraitance vise une spirale positive d'autogestion systémique dans laquelle sont incluses les notions d'évaluation, d'autorégulation et de confiance. Il est question de cette confiance dans les capacités de chacun à développer ces compétences d'évaluation et d'autorégulation. Des compétences qui activent à leur tour la confiance personnelle et relationnelle. La prise en compte des dysfonctionnements bien identifiés permet de précisément s'en dégager et alimente la confiance instaurée pour la renforcer et pérenniser.

La bientraitance peut donc se définir comme une compréhension humaine sous-tendue d'une attention particulière à bien traiter l'autre, à prendre soin de son état. Cette attention requiert de la souplesse pour s'ajuster aux besoins de l'autre afin de pouvoir y répondre. La bientraitance n'est ainsi ni seulement l'affaire d'une personne (qui serait bientraitante), ni uniquement issue de la dyade élève-enseignant (un relationnel bientraitant). Au contraire, elle correspondrait à un dispositif d'ensemble qui relie les ambitions de chacun à vouloir prendre soin de l'autre. Les dispositions personnelles, professionnelles des enseignants - puisque c'est de l'école dont nous traitons - doivent pouvoir bénéficier d'une organisation humaine qui permette l'expression coordonnée de ces postures bientraitantes avec un positionnement propre à chacun (dans une complémentarité d'expertise sans rivalité). La bientraitance ne peut se contenter d'être une action individuelle, elle a besoin d'une cohérence d'ensemble qui tend à déterminer le rôle de chacun des acteurs afin de redonner tout son sens à une démarche qui se veut holistique. Elle est une démarche d'ensemble qui offre une appréhension composite de la globalité, un abord multimodal qui permet à chacun d'agir selon ses modalités en composant avec celles des autres. La bientraitance consiste dans des actions d'attention et d'intention de bien traiter l'autre, des actions qui s'organisent vers un même but qui n'est pas celui de répondre à ses propres besoins, mais au contraire s'en dégager pour aller à la rencontre des besoins des élèves. Cette démarche

implique par ailleurs le passage de l'idée d'interdisciplinarité à l'idée de transdisciplinarité. La bientraitance s'étaye donc sur une transdisciplinarité qui permet de co-agir à la fois grâce à la confrontation des différents regards mais aussi grâce à une complémentarité des pratiques d'accompagnement de l'enfant. Ainsi, dans l'accueil scolaire et la prise en charge des élèves, chaque acteur se trouve, à des places spécifiques, en position d'accompagnant de l'enfant dans son parcours de développement.

Il est ainsi indispensable que nous abordions maintenant la thématique de l'accompagnement ainsi que celle de la réflexivité avant de présenter l'élaboration du dispositif pédagogique bientraitant qui est un dispositif d'accompagnement de l'enfant et de celui qui l'accompagne, un Dispositif d'Accompagnement Bientraitant composé de deux versants élève/enseignant.

2 UNE THEORISATION DE LA RELATION PEDAGOGIQUE COMME UNE PRATIQUE D'ACCOMPAGNEMENT

*Si je veux réussir à accompagner un être vers un but précis,
je dois le chercher là où il est, et commencer là, justement là.*

Celui qui ne sait faire cela, il se trompe lui-même quand il pense avoir aider les autres.

Pour aider un être, je dois certainement comprendre plus que lui, mais d'abord comprendre ce qu'il comprend.

S'il n'y parvient pas, il ne sert à rien que je sois plus capable et plus savant que lui.

Si je désire avant tout montrer ce que je sais, c'est parce que je suis orgueilleux.

Et cherche à être admiré de l'autre plutôt que de l'aider.

Tout soutien commence par humilité devant celui que je veux accompagner ;

Et c'est pourquoi je dois comprendre qu'aider n'est pas vouloir maîtriser mais vouloir servir.

Si je n'y arrive pas je ne puis aider l'autre.

S. Kierkegaard.²²

Nous avons circonscrit la notion de bientraitance comme moyen de répondre aux besoins spécifiques des élèves afin de respecter leur différence. Nous avons mis en avant que cette pratique de la bientraitance s'avère être l'affaire de tout intervenant auprès de l'enfant et qu'elle correspond à une façon adaptée de s'occuper de lui. S'occuper de l'élève ne relève pas simplement de la transmission, ni seulement de l'enseignement mais de l'accompagnement. Précisons dès à présent que notre recherche a expérimenté cette « relation

²² D'après Soren KIERKEGAARD, cité dans BARTH B.-M., Le savoir en construction, Retz, Paris,1993, p. 175.

d'accompagnement pédagogique ». Il est sans doute reconnu, aujourd'hui, que la relation adulte/enfant est un paramètre important en éducation qui ne se réduit donc pas à une transmission – encore que si on suit Chalier (2008), la transmission est toujours la transmission de quelqu'un à quelqu'un d'autre, une transmission interpersonnelle, donc. Nous préférons la notion de transitivité, « qui est de nature à inscrire le geste de transmission dans une relation, dans la perspective d'apprendre ensemble » (Hétier, 2017a). Nous portons l'accent sur la relation pédagogique comme étant une relation d'accompagnement sur le chemin d'apprendre, à savoir que toute relation interpersonnelle est potentiellement transmissive (Hétier, 2017).

Nous définirons dans cette partie ce que nous entendons par l'accompagnement de l'élève en situation pédagogique. Pour cela nous prendrons appui sur la théorie de l'attachement. Après avoir défini la relation d'accompagnement comme un lien d'attachement, nous verrons comment cet accompagnement de l'élève peut être ajusté à ses besoins en différenciant les besoins primaires des besoins spécifiques. Nous aborderons les notions de réflexivité et de relation réfléchissante comme moyen de conduire la relation d'accompagnement. En effet, dans la relation réfléchissante, cet ajustement prend appui sur une prise de conscience partagée de ces besoins particuliers.

2.1 RELATION D'ACCOMPAGNEMENT ATTACHEE AUX BESOINS PRIMAIRES ET THEORIE DE L'ATTACHEMENT

Nous avons présenté précédemment comment la bientraitance « traite » les besoins spécifiques des élèves, notamment porteurs de troubles DYS-. Ces besoins particuliers s'articulent aux situations d'apprentissage et sont contextualisés dans l'univers scolaire inclusif. Outre ces besoins spécifiques, il convient de considérer les besoins fondamentaux plus seulement de l'élève en contexte scolaire, mais aussi de l'enfant en situation d'apprentissage. En effet, l'enfant apprend partout, hors l'école et avant l'école : il explore son environnement en quête d'apprendre le monde depuis sa naissance, c'est un besoin. Et, ce qui lui permet ce mouvement d'apprentissage, c'est la relation d'attachement sécuritaire. Aussi, ce besoin humain primaire et primordial de sécurité affective et d'attention qui tisse le canevas de la théorie de l'attachement est au cœur de notre travail. Ainsi, ce présent volet débute par une présentation de la notion de besoin de l'enfant et d'espace sécuritaire. Il se poursuit par une incursion historique concernant la naissance puis l'évolution de la théorie de l'attachement pour aborder tant les apports que les limites de ce modèle et ce, dans l'optique d'asseoir les principes fondateurs des hypothèses qui conditionnent notre recherche.

2.1.1 LE BESOIN DE SECURITE, LE BESOIN DE LIEN

Parmi les besoins de tout individu, en particulier de l'enfant, celui de sécurité tient une place particulière et fondamentale. L'espace de sécurité, correspond à l'environnement dans lequel évolue l'enfant - l'école pour l'élève -, il est un facteur exogène tandis que *l'espace sécurisé* est davantage que cela : il correspond au sentiment de sécurité interne de l'enfant.

Nous avons pu postuler, grâce aux nombreuses études menées dans le cadre de recherches sur le climat scolaire, que la qualité et le style de vie scolaire reposent sur un *sentiment de sécurité* et que ce sentiment de sécurité s'associe à l'engagement, la motivation, le plaisir des élèves (Observatoire International de la Violence & UNICEF, 2011). Ce sentiment de sécurité n'est pas sans rappeler celui du petit enfant qui a tout à apprendre de ses premiers objets d'attachement pour se constituer des repères fiables, stables et en retirer un vécu de sécurité intérieure. Cette sécurité n'est pas seulement l'absence de danger, ni une sécurité au plan de l'environnement (matériel, humain) - notamment lorsqu'il est question de violences diverses et de harcèlement – mais, elle relève aussi du ressenti, du vécu. Nous parlons ici du sentiment de sécurité qui permet le développement de la confiance avec comme point d'amarrage le lointain et profond besoin de l'autre qui prend soin. Cela nous ramène au temps de la relation mère-enfant, au temps de construction du lien primaire d'attachement. Imprimé en nous, dans nos patterns psychiques, l'attachement rappelle qu'il y a de la sécurité dans le lien affectif. Notre propos sur le besoin de sécurité nous conduit naturellement à la théorie de l'attachement.

Ce champ de la psychologie traite des relations entre êtres humains et son approche est centrale dans la compréhension des besoins primaires de l'enfant. La compréhension empathique de la mère pour son bébé, la *préoccupation maternelle primaire* (Winnicott, 1956), est indispensable pour que l'enfant puisse se développer et s'épanouir. Le sentiment de sécurité dans la théorie de l'attachement est le point d'ancrage du développement de l'être et de son bien-être. La sécurité relève du besoin et du soin. Ce besoin fondamental de sécurité arrive selon Maslow (1943) juste après les besoins physiologiques. Ses travaux lui ont permis de classer les besoins humains par ordre d'importance en cinq niveaux. Ce classement correspond à l'ordre chronologique selon lequel ils apparaissent à l'individu. En effet, la satisfaction des besoins d'un niveau engendre les besoins du niveau suivant. Si cette hiérarchisation des besoins a pu être remise en cause (Alderfer, 1969; McClelland, 1961), elle a au moins le mérite d'articuler le processus motivationnel à la satisfaction des besoins, et d'avancer que l'enchaînement des différents paliers de respect des besoins conduit au dernier stade à l'accomplissement de soi. Cette pyramide des besoins, à laquelle nous faisons ici juste référence, ne constitue pas notre

modèle théorique. Tout comme les grands axiomes de la théorie de l'attachement, la réalité clinique du terrain nous offre des données probantes qui contredisent ce modèle. Les besoins physiologiques, en situation insécure, passent au second plan. Un enfant priorisera son besoin de l'autre, source de sécurité tout comme les singes rhésus lors des expériences de Harlow (1958). En situation de classe, on observe par exemple des élèves se retenant d'aller aux toilettes pour se soumettre aux règles de l'enseignant. Les élèves, sans trouble sphinctérien ou psychologique, qui urinent sur eux-mêmes en classe ne sont pas des accidents énurétiques mais bien une mise au second plan du besoin physiologique pour répondre au besoin de maintenir une relation sécurisée à l'enseignant. L'observation de réactions vitales et psychologiques extrêmes de nourrissons abandonnés en pouponnière par leur mère ou privés de liens d'attachement stables témoigne d'une souffrance affective telle qu'elle en devient morbide. Ce syndrome de régression appelé « dépression anaclitique » et dans sa forme létale « Hospitalisme » (Spitz, 1947) rend compte des conséquences psychologiques graves et physiologiques par répercussion des carences affectives précoces. Le besoin de sécurité relationnelle par l'établissement d'un lien affectif (continu, stable) est, dans la théorie de l'attachement, premier et socle des autres besoins.

La théorie de l'attachement (Bowlby, 1978) développe l'idée que la relation précoce entre le jeune enfant et ses figures parentales constitue le point d'origine de la construction du relationnel. Ce lien d'attachement précoce permet l'établissement de la relation interpersonnelle (Hughes et al., 2005) qui se poursuit ensuite dans toutes relations secondaires. Prenons le temps d'une incursion théorique du côté de la psychologie de l'attachement.

2.1.2 INCURSION HISTORIQUE SUR LA THEORIE DE L'ATTACHEMENT

La théorie de l'attachement résulte du modèle d'empreinte inspirée de la théorie de l'évolution (Darwin, 1859) et de l'observation des primates. « *L'imprinting* » proposée par Heinroth en 1910, puis formalisée par Lorenz en 1935 (Montagner, 2007), a eu un rôle essentiel dans le développement des recherches sur les mécanismes et la genèse du lien entre la mère et son enfant, d'abord chez les oiseaux, puis chez les mammifères y compris l'espèce humaine. Influencé par cette théorie dans l'élaboration du modèle de l'attachement, Bowlby postule qu'il existe chez le bébé humain « *des comportements d'attachement dont la fonction est de réduire la distance et d'établir la proximité et le contact avec la mère* » (Bowlby, 1978, p. 22-23). Au carrefour de la psychanalyse, l'éthologie, le darwinisme et la cybernétique, Bowlby fait l'hypothèse d'un comportement primaire d'attachement liant l'enfant à sa mère. Il emprunte un

mode d'explication du fonctionnement humain fondé sur la survie de l'espèce et met en évidence l'importance de l'homéostasie, à savoir que l'être humain maintient son équilibre grâce à une autorégulation qui permet l'adaptation en fonction de son environnement. Sans réduire la relation mère-enfant à une relation de nourrissage qui satisfait le bébé au plan libidinal, Bowlby défend l'idée qu'un lien premier et indépendant de toute libido entre une mère et son bébé se construit. Il envisage l'attachement, non pas comme un état stable déterminé et fixé définitivement, mais comme un mouvement, un processus qui tend à se bâtir tout au long de la vie (Miljkovitch, 2001). Avec le film « *John goes to the nursery* » (Bowlby, 1978), sont observées et décrites trois phases principales (protestation, désespoir et détachement) lors de la séparation mère-enfant. L'importance de la sécurité de l'attachement dans les relations précoces et de ses conséquences sur les processus de séparation, de deuil, de perte s'impose alors. Les travaux sur l'attachement se sont ensuite développés de façon conséquente grâce aux comparaisons interculturelles de Ainsworth (1983) dont les observations des dyades mère-enfant sont venues confirmer les hypothèses de Bowlby. Comme beaucoup de systèmes qui servent à la survie et à la reproduction, le système d'attachement est intimement articulé à d'autres systèmes de comportement tels que l'exploration, la fuite et l'alimentation. Il est supposé s'activer et s'arrêter en réponse à des « signaux » provenant de l'environnement interne ou externe tels que la maladie, les indications de danger ou de sécurité. Cette sensibilité du tout-petit aux signaux internes comme externes, s'accroche et s'accorde à celle de sa figure d'attachement. Cette sensibilité de la mère et sa capacité à appréhender les besoins de son enfant sont posés comme prédicteurs du type d'attachement futur. En effet, le système de comportement d'attachement semble maintenir son influence tout au long de la vie et expliquer certains aspects centraux de l'état mental de l'individu. De l'observation de la dyade mère-enfant en situation insécure, la « *Strange situation* », Ainsworth (1983) propose quatre modalités relationnelles :

- *Sécure* : manifestations adaptées au départ/retour du parent
- *Insécure-évitant* : focus sur l'environnement et indifférence au parent
- *Insécure-résistant* : focus anxieux sur le parent

Et, Main et Solomon (1986) complètent ces modalités relationnelles d'une quatrième :

- *Désorganisée- désorientée* : paradoxe du parent inquiétant

Outre le fait d'avoir conceptualisé ces systèmes principaux d'attachement, Ainsworth a repris de Bowlby et développé le concept de « *base sécurisante* » (Ainsworth, 1983) qui nous intéresse au premier plan dans notre recherche. Cette notion renvoie au fait que l'individu s'épanouit et

peut exploiter ses ressources et potentiels lorsqu'il sait qu'il peut compter sur une figure d'attachement en cas de danger ou de difficulté. Cette figure maternelle primaire lui sert de base sécurisante : le bébé qui a confiance en sa mère va être progressivement capable de fonctionner indépendamment d'elle au plan psychologique. La mère sécurisante « *en le libérant de l'angoisse et de la rage qui surviennent quand ses besoins physiques et affectifs restent insatisfaits, elle aide l'enfant à développer un sentiment de bien-être et d'identité personnelle qui lui permet de fonctionner de manière autonome* » (Miljkovitch, 2001, p. 30). Se dégage ainsi l'idée selon laquelle la théorie de l'attachement a permis de créer un pont entre les sphères affective et cognitive. Aussi, le développement et « *l'épanouissement cognitif est en rapport avec la sécurité d'attachement* » (Miljkovitch, 2001, p. 12). Les travaux d'Ainsworth ont pointé que l'enfant ose explorer le monde dans un mouvement de curiosité intellectuelle et d'appétence affective quand il se sent en sécurité et (ré)confort auprès de l'un de ses parents.

Dans les années 70, Bowlby propose le concept de « *Modèle Interne Opérant* » (MIO) qui désigne un système de représentations cognitives dans lequel sont emmagasinées les informations provenant des expériences d'attachement avec les figures parentales. Ces représentations d'expériences sont codées, mémorisées puis retrouvées dans la mémoire bien qu'elles ne soient pas forcément conscientes. Par conséquent, si l'apparition de la pensée représentationnelle affecte la construction des modèles d'attachement, réciproquement le style d'attachement peut influencer l'organisation et le fonctionnement des représentations (Miljkovitch, 2001). Dans cette perspective, Main (1996) a montré que le sentiment de sécurité autorise une plus grande flexibilité cognitive alors que la sensation d'insécurité conduit à une restriction des représentations.

Les études concernant les caractéristiques des interactions parents-enfants associées à la qualité de leurs relations d'attachement sont moins nombreuses chez les enfants de 6 à 12 ans. Pour autant les résultats de ces études soulignent plutôt une continuité des modèles interactifs des enfants selon la qualité de l'attachement tout au long de leur enfance. Dans cette optique, Dubois-Comtois et Moss (2004) ont mis en évidence qu'à 6 ans les interactions des enfants sécurisés avec leur mère sont plus harmonieuses, plus réciproques et synchrones que celles des enfants insécurisés. Selon Golse (1999), les Modèles Internes Opérants (MIO) se construisent à l'interface du programme interne de l'enfant et des rencontres qu'il fait avec l'adulte tout au long de sa vie et au travers de son large parcours scolaire.

2.1.3 DE LA RELATION D'ATTACHEMENT A LA RELATION PEDAGOGIQUE

Nous venons de rappeler que pour Bowlby, le système d'attachement vise la protection et donc la survie de l'individu dans une perspective évolutionniste d'adaptation, et s'étaye sur un processus motivationnel. Pour s'adapter à l'environnement scolaire, l'élève réactive donc envers son enseignant, des schèmes d'attachements similaires à ceux qui le lient à ses *caregivers*. Nous développerons dans ce paragraphe les liens de similitudes entre relation pédagogique et relation d'attachement qui nous permettent d'envisager pour l'élève les conditions d'apprentissage les plus adaptées à son besoin de sécurité affective. Les besoins primaires des enfants demeurent centraux dans le contexte relationnel d'apprentissage, réactivant ceux du lien d'attachement originaire à la mère.

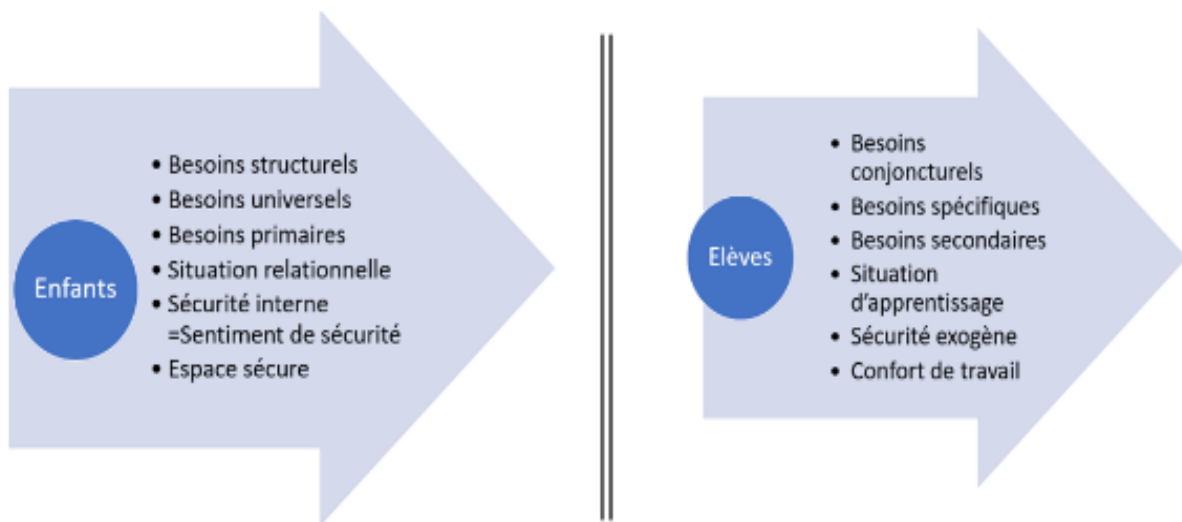


Figure 4 : Traduction des besoins de l'enfant en situation scolaire (Bucheton, 2019)

Cette recherche d'adaptation au milieu est motivée chez l'élève par le besoin d'exister dans son rapport à l'autre avec un objectif de tissage du lien interhumain. En effet, ce lien précoce d'attachement repose sur des soubassements biologiques et s'appuie sur des propriétés motivationnelles comparables à la satisfaction des besoins dits « primaires », mais indépendants de ceux-ci. Le système motivationnel d'attachement décrit par Bowlby repose sur une théorie comportementale instinctive, avec pour principal objectif de créer un espace proximal physique de réconfort avec la figure d'attachement qui est la mère. Bowlby (1978) élabore le concept d'attachement sous une autre perspective que celle de l'équilibration pulsionnelle freudienne. Il s'appuie sur le modèle de *la théorie du contrôle*, qui définit le comportement en termes de buts à atteindre. Il est question de processus qui visent des buts fixés avec des signaux qui activent ou inhibent l'action pour « contrôler ». La satisfaction n'est pas la réduction des

tensions pour le retour à un état homéostatique mais l'atteinte d'un but. Ainsi, la théorie de l'attachement représente un cadre conceptuel qui décrit les aspects relationnels et le besoin de sécurité qui sans contredire la théorie du fonctionnement intrapsychique développé par le courant psychanalytique, s'en éloigne pour davantage s'intéresser à la qualité de la relation qu'à l'état de la personne. Selon Bowlby, ce lien d'attachement, une fois intériorisé, sert de modèle à toutes les relations sociales ultérieures.

La théorie de l'attachement peut être considérée comme une véritable *théorie de la relation* où l'intériorisation du lien d'attachement primaire représente un modèle pour toutes les relations futures de la personne. Dans une approche connexionniste, Guedeney et Guedeney (2002) définissent ces liens socio-affectifs comme des connexions émotionnelles entre les personnes proches. Il est ainsi impératif de considérer la relation de l'élève à son enseignant à la lumière de ces apports conceptuels qui, loin de s'opposer, se nourrissent de points de vue complémentaires, non-divergents, pour donner du volume à la théorie de l'attachement avec une orientation consensuelle concernant le besoin de l'autre pour exister, avancer, explorer le monde, grandir. Le système exploratoire est en relation étroite avec le système d'attachement qui fonctionne en antagonisme. L'enfant ne peut explorer son environnement que s'il est en confort émotionnel et sécurisé au plan affectif. En revanche, dès lors que l'enfant perd sa sécurité, il active d'autant plus son système d'attachement afin de retrouver un état de confort et réassurance. C'est donc à la manière des vases communicants que ces deux systèmes fonctionnent. Ce modèle conceptualisé auprès de l'observation du tout petit reste très perceptible ensuite chez les moins jeunes enfants dans les relations analogues ou proches d'accompagnement et très visible au sein d'une classe (Bidal et al., 2008). Ces comportements de quête affective, de recherche de liens affiliatifs, d'appel d'attention, de captation de l'autre, de volonté d'établir une relation privilégiée à l'adulte sont très manifestes en contexte d'apprentissage scolaire.

Aussi, en milieu scolaire le jeune élève qui a besoin de la disponibilité humaine, psychique de son enseignant pour travailler, comprendre, avancer, dépasser ses difficultés, progresser appelle à lui cette attention, il active le système de *caregiving*. Son adaptation à l'environnement scolaire dépend de cette attention portée à ses besoins.

Il n'est pas simple pour l'enseignant de répondre à cet appel. L'enseignant engagé dans une mission d'enseigner se trouve pris dans un canevas relationnel d'attentes réciproques. L'élève attend de l'enseignant, son *caregiver*, qu'il s'occupe de lui tandis que ce dernier, professeur, attend de l'élève qu'il s'occupe de son travail. L'enseignant doit en effet se positionner entre la

réactivation d'une « préoccupation maternelle primaire » et le sentiment de ne pas fonctionner symboliquement comme une « mère suffisamment bonne » aux yeux de l'enfant (Winnicott, 1956). Si l'enseignant se mobilise pour répondre aux besoins de l'élève, la question se pose aussi de son propre besoin de confort de travail. Nous évoquerons, en discussion (Partie VI) combien le besoin de sécurité de l'enseignant, de ce qui peut le fragiliser, de ce qui peut l'assurer n'est pas à sacrifier à celui de l'élève. Nous n'avons pas négligé la réciprocité des conditions relationnelles, c'est pourquoi l'accompagnement tout comme l'accompagnement à l'accompagnement tiennent une place d'importance dans notre dispositif de recherche et dans le dispositif pédagogique bientraitant. L'accompagnement des élèves, comme celui des enseignants afin qu'ils soient dans les meilleures dispositions pour accompagner les enfants, est au cœur du protocole de bientraitance que nous avons expérimenté et qui fera l'objet d'une présentation en Partie IV - §2.3. La qualité de présence et d'écoute active, réceptive de l'enseignant contribue de la bientraitance de l'accompagnement pédagogique. Le développement d'une relation pédagogique *sécur*e, se joue au niveau du lien qui s'instaure entre l'enseignant et l'élève. C'est ce lien spécifique que nous qualifions comme une relation d'accompagnement. Dans le cadre conceptuel préalablement développé - qui est celui de la théorie de l'attachement - nous posons que c'est dans cette relation nécessairement bienveillante, sécurisante que peut s'installer la bientraitance. Nous nous proposons maintenant de définir la nature de cette relation d'accompagnement.

2.2 L'ACCOMPAGNEMENT : PRATIQUE, POSTURE ET POSITIONNEMENT

L'engouement actuel pour l'accompagnement serait le signe d'une mutation anthropologique (Debray, 2009), témoin du passage d'une transmission verticale unilatérale des savoirs et savoir-faire à une configuration relationnelle de réciprocité horizontale. Cette transformation bouscule les repères éthiques et pédagogiques et vise à se structurer sur une nouvelle matrice plus appropriée aux besoins et attentes de la population d'aujourd'hui en matière de formation et d'éducation. Il est à entendre par « population » aussi bien les adultes en formation, les étudiants, que les plus jeunes élèves. Nous rappelons, en effet, qu'au plan des choix méthodologiques de notre recherche-action sur la bientraitance, nous nous sommes intéressés à l'accompagnement dans sa dimension pédagogique et professionnelle. Cette double entrée permet d'envisager le processus intersubjectif et réflexif du point de vue de l'apprenant et de son enseignant. Aussi, il est question de définir l'accompagnement dans cette double perspective : l'accompagnement de l'enseignant et l'accompagnement de l'apprenant.

Nous proposons une incursion théorique pour cerner ces prolixes notions de pratique de l'accompagnement, de posture, de positionnement dans la relation. Des notions qu'il importe de définir puisque nous les manipulons dans notre recherche. Tout d'abord, nous définirons la pratique d'accompagnement en la distinguant de celle d'enseignement que nous n'avons pas ici privilégié. Ensuite, nous verrons comment cet accompagnement des élèves correspond non seulement à une pratique pédagogique à part entière au sein d'une structure d'enseignement, mais aussi une posture humaine et un positionnement professionnel spécifique en milieu scolaire.

2.2.1 L'ACCOMPAGNEMENT A L'ACCOMPAGNEMENT... SCOLAIRE

Concernant l'accompagnement spécifique des professionnels qui accompagnent à leur tour, les écrits foisonnent dans l'univers de la formation adulte tous secteurs confondus, tandis que l'accompagnement des enfants fait couler moins d'encre. Nous allons particulièrement nous intéresser à l'accompagnement dans le champ de l'andragogie, avec une perspective générale (Potvin, 2016) et plus sociale, relationnelle propre à Paul (2004), pour ensuite transposer cette fonction de l'accompagnement de la personne « aidée » à évoluer, dans l'univers scolaire au niveau de la relation enseignant-élève.

L'accompagnement est défini comme une approche auprès d'une personne ou d'un groupe - comme une classe - ayant pour but de l'aider à préciser ses besoins et à développer ses compétences par l'engagement dans une réflexion personnelle, à travers une démarche réflexive (Potvin, 2016). Sous la forme du tutorat, l'accompagnement des enseignants, les encourage à la mise en œuvre de praxies professionnelles pertinentes et efficaces pour la réussite scolaire de leurs élèves. En contexte pédagogique, l'accompagnement vise l'appropriation de nouvelles connaissances ainsi que leur développement afin de favoriser l'ajustement ou la mise en place de nouvelles pratiques. Il vise également à aider l'enseignant dans la résolution de certaines difficultés qu'il rencontre dans sa gestion pédagogique. L'accompagnement soutient le changement à travers le processus d'apprentissage et d'autorégulation. Cette démarche exige du professionnel accompagné une réflexion sur ses gestes du métier et ses praxies relationnelles. Ce dernier doit exercer une analyse métacognitive, poser un regard critique sur les ajustements mis en place et les innovations pédagogiques expérimentées. Cette approche réflexive des pratiques impose à la personne accompagnée de s'engager à évoluer et d'être ouverte au changement (Potvin, 2016). L'accompagnement à l'accompagnement n'a de sens que si cette démarche de transformation se construit progressivement en tenant compte des ressources

concrètes mises à la disposition de l'accompagné. Le contexte professionnel dans lequel l'accompagné fonctionne mais aussi les objectifs de développement professionnel visés ou du changement personnel souhaité sont des données de base qui orientent la nature du travail d'accompagnement. La conscience que l'accompagné a de sa pratique, sa capacité à prendre du recul sont également des points de repères fondamentaux dans le processus d'accompagnement qui en influencent la qualité. Le but de l'accompagnement est l'aide au changement par l'information, la formation et une meilleure compréhension du pourquoi on se forme.

Pour atteindre les objectifs visés par l'accompagnement dans l'univers de la formation adulte, l'accompagnant peut jouer quatre rôles complémentaires de catalyseur, facilitateur, animateur, agent de transfert des connaissances (Potvin, 2016) :

- Le rôle d'animateur concerne l'accompagnement au sein d'un groupe. Il est plus souvent nommé « accompagnateur ». Il est investi d'une mission d'intendance : il est le garant de la bonne marche du déroulé de la séance, de la rigueur du cadre et du climat de confiance. Il dote pour cela le groupe d'un code d'éthique. Il tient compte de la nature des interactions au sein du groupe afin de garantir la qualité humaine des relations interpersonnelles. Il favorise le questionnement du groupe et anime les échanges entre les personnes en présence. Il assure le maintien d'un climat bienveillant de partage propice aux échanges inscrits dans une dimension réflexive.
- Le rôle d'agent de transfert des connaissances positionne l'accompagnateur dans un travail d'articulation théorico-pratique. Le processus d'accompagnement implique un continu va-et-vient entre une pratique de terrain et des modèles théoriques. L'agent de transfert garantit des conditions propices au partage des connaissances au sein d'un groupe ou lors d'un accompagnement individuel. L'accompagnateur illustre les savoirs transmis par des applications possibles et incite à des expérimentations pratiques. Il soutient l'élaboration et la mise en œuvre d'innovations concrètes mais intervient également dans le suivi comme l'évaluation. Il propose si nécessaire des ajustements à ces tentatives de changements mais encourage une certaine autonomie créative.
- Dans son rôle de catalyseur, l'accompagnant incite au questionnement réflexif et propose une analyse des pratiques dans l'action et par l'action. Il favorise la mise en œuvre d'un regard autocritique porté sur ce qui est produit par le processus d'accompagnement. Il facilite les choix de savoirs théoriques et de savoir-faire pratiques. Il incite à la transformation de l'action par l'expérimentation. Il guide la personne accompagnée dans ses questionnements personnels et encourage l'avancée de

ses réflexions : Il l'aide notamment à verbaliser ses actions, à identifier les problèmes rencontrés dans sa pratique et à en communiquer l'existence. Enfin, il lui permet de s'évaluer, de mesurer la progression de son travail.

- Dans son rôle de facilitateur, l'accompagnant apporte un soutien à la personne en réflexion afin qu'elle puisse cheminer dans la construction de ses connaissances et dans l'amélioration de ses praxies professionnelles. En collaboration avec la personne accompagnée, le facilitateur se soucie de bien identifier les besoins pour chercher avec elle la façon d'y répondre au plus près. Il aide la personne accompagnée à réactiver ses acquis et ses références antérieures afin d'établir des liens avec les nouvelles connaissances pour transférer le fruit de ses apprentissages en situation réelle. L'accompagnant facilitateur n'est pas le maître, il ne prend pas en charge la personne accompagnée et ne la précède pas, il est à ses côtés. Il est centré sur la façon de conduire, de guider la personne accompagnée sans lui donner un rôle passif de suiveur. L'accompagnant établit une relation d'aide qui amène la personne accompagnée à grandir et à se développer dans une dynamique relationnelle de coopération qui encourage le cheminement de l'autre. L'accompagnant fait appel à *l'art d'être avec, d'être aux côtés* de l'autre dans une perspective d'avancement. Il adopte des attitudes stimulantes et encourageantes dans un processus de rétroaction positive et constructive. L'accompagnant joue indubitablement un rôle de facilitateur puisqu'il anime la démarche. Il offre le matériel et les services nécessaires pour répondre aux besoins de la personne accompagnée. Il fournit un dispositif d'encadrement relationnel composé d'outils de suivi et d'évaluation ajustée. Sans être un « expert » du secteur dans lequel il accompagne, il peut néanmoins conseiller la personne accompagnée en lui proposant des éléments de réponse à ses questions ou l'orienter. Il peut fournir les cadres et les outils conceptuels nécessaires afin que les questionnements et leurs pistes de résolutions puissent se construire sans jugement. Il peut diriger la personne accompagnée vers les ressources et les connaissances qui lui seront utiles dans le dépassement de ses difficultés.

Si ces différents rôles de l'accompagnant peuvent naturellement trouver toute leur place en classe dans la relation entre les élèves et l'enseignant, ce dernier ne les occupe pas nécessairement tous au cours de sa pratique. Si les deux premiers rôles d'agent de transfert des connaissances auprès des élèves et d'animateur du groupe-classe tombent sous le sens car ils correspondent au traditionnel métier de professeur et s'enracinent dans des missions largement

établies, en revanche, les deux autres rôles, de catalyseur et de facilitateur, qui engagent une posture de sollicitation réflexive, de soutien et d'encouragement à une forme d'apprentissage plus autonome, sont récentes. En effet, l'évolution des pratiques pédagogiques tend à mobiliser les enseignants sur ces deux derniers rôles. L'accompagnement à une autonomisation des processus cognitifs des élèves par l'installation des conditions propices à un apprentissage autonome conduit à la mise en place d'un environnement scolaire « *organisé pour encourager et soutenir les élèves dans leur démarche de prise de responsabilité de leur propre apprentissage* » (Kesten, 1987, p. 15). Ce sont très précisément ces rôles d'accompagnement, qui s'inscrivent dans la relation enseignant-apprenant, que notre recherche expérimente dans son dispositif bientraitant.

Paul (2004) définit quatre postures caractéristiques de la relation d'accompagnement qui conduit au changement : le pourvoyeur, l'intercesseur, l'interprète et le passeur.

- Le pourvoyeur : il fait abstraction du lien et se centre sur la tâche à accomplir dans le but de rationaliser et économiser le temps, en ayant recours à des solutions techniques,
- l'intercesseur : en position d'intermédiaire, il influence l'action mais ne s'investit pas dans le lien, il se constitue comme un tiers entre la personne et son environnement,
- l'interprète : il traduit, facilite le passage entre deux langages, il joue un rôle de transition, de médiation, il constitue un espace d'échange, un objet socialement partagé,
- le passeur : il sait que le seuil du changement ne doit être franchi que par celui qu'il accompagne vers cette *transformation* et s'appuie davantage sur son expérience des passages que sur des savoirs.

L'accompagnement, dans ces différents rôles, est *transitionnel* et se définit comme une aide au changement, un appui transitoire à la mobilité de la personne accompagnée dans et pour son évolution. Ces styles d'accompagnement proposés par Paul (2004) convergent dans la direction du développement personnel auprès d'une population adulte. Concernant plus spécifiquement les enfants, il est davantage question de progression (scolaire) que d'émancipation personnelle. Cet accompagnement au bien-être, ou cette préoccupation du bien-être dans l'accompagnement, sont pourtant présents dans de nombreuses et récentes approches. Parmi les conceptions actuelles qui offrent à penser ce qui se joue dans l'accompagnement, nous soulignons quelques autres points de vue qui s'apparient au travail de conceptualisation de la notion de bientraitance à savoir la mise en lumière d'une compréhension accompagnant/accompagné, vectrice de mobilisation des capacités et potentiels personnels. Ces approches sont notamment celles de Bandura (1997) sur l'auto-efficacité, de Csikszentmihalyi

(1990) sur l'autotélie, de Cyrulnik sur la résilience (2003), de Cottraux (2007) sur la psychologie positive. Ces entrées théoriques ne sont pas ici développées mais juste mentionnées au titre de leur intérêt pour la question du changement. Leur point d'articulation concernant l'accompagnement est celui du but, la visée d'évolution de la personne. Ces courants convergent tous vers une même orientation : la mutation, le changement progressif, constructif et positif. Ainsi, ces divers travaux nous amènent à penser consensuellement la pratique d'accompagnement comme un acte qui permet une évolution, un cheminement personnel.

L'accompagnement est communément admis comme étant au service du changement, de la (trans)formation et de la reconnaissance. Ces notions de changement et de reconnaissance renvoient à des quêtes actuelles, comme le souligne Caillé (2007), mais pas uniquement car il est aussi question d'une relation spécifique, d'une dialectique interpersonnelle de don et contre don. Toute pratique d'accompagnement de l'humain renvoie indubitablement à une dynamique transactionnelle et transitionnelle qui se greffe à un processus d'accordage voire d'ajustement. Nous y reviendrons ultérieurement et y consacrerons une partie. Mais posons tout d'abord le focus sur les caractéristiques de l'accompagnement développées par Paul (2004).

2.2.2 L'ACCOMPAGNEMENT, UNE PRATIQUE RELATIONNELLE POTENTIELLEMENT SCOLAIRE ?

Nous avons posé l'accompagnement comme une modalité relationnelle, qui nous en convenons est présente dans les métiers de la relation, notamment en formation adulte, mais peu ou pas pratiquée auprès des enfants dans l'enseignement du premier degré. L'accompagnement est-il une modalité relationnelle possiblement pédagogique avec de jeunes enfants ? L'accompagnement dans la relation enseignant/élève lorsque l'apprenant est un enfant a-t-il potentiellement sa place en classe ? L'accompagnement de l'enfant comme usager de l'école peut-il correspondre à l'accompagnement du patient par le soignant ? En d'autres termes l'accompagnement peut-il être une modalité relationnelle qui s'exprime dans différents contextes, auprès de populations variées et d'âge différent, selon des critères identifiables stables ? Et sinon quelles sont les invariants ?

Il importe, pour répondre à ces questionnements qui convoquent une exigence définitoire, de préciser le champ sémiotique que recouvre le vocable polymorphe « d'accompagnement ». Paul (2004) a défini les multifacettes de l'accompagnement en inventoriant les pratiques qui s'en réclament et en a dégagé les grands axes d'identification. Elle met en perspective les lignes de

forces qui architecturent cette nébuleuse et riche notion afin d'éclaircir son sens tout en préservant les reliefs de sa portée sémantique.

Nébuleuse des formes d'accompagnement

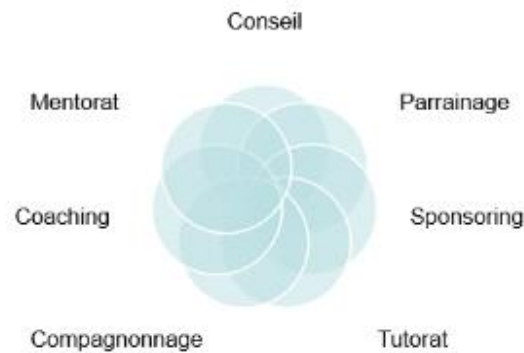


Figure 5 : Identification des formes d'accompagnement selon Paul (2004)

Le questionnement se voit ainsi déporté du cadre de la définition de la notion d'accompagnement, à la circonscription de sa nature polymorphe, pluridisciplinaire, voire de son indiscipline (Heslon, 2009) tant les disciplines qui s'y articulent sont nombreuses et variées. Il est facile pour plus de lisibilité de catégoriser ces actions spécifiques d'accompagnement en grands domaines ayant pour point commun d'appartenir aux métiers de l'humain. Mais, si l'accompagnement se développe depuis plus d'une décennie dans les quatre « champs » professionnels examinés par Paul (2004), à savoir la formation, le social, la santé et le secteur du travail, ils ne sont pas les seuls espaces d'exercice de l'accompagnement. En effet, les pratiques qui répondent aux lignes de force épistémologique de l'accompagnement retenues par l'auteur, Paul (2004), sont nombreuses et s'étendent hors de ces contextes professionnels ou en périphérie. D'autres secteurs ne sont pas directement développés dans son travail comme l'accompagnement parental ou sportif. Aussi, les pratiques émergentes de l'« éducation thérapeutique » estompent indubitablement les frontières entre santé et éducation. C'est ainsi encore que les « secteurs » du social, de la santé, de la formation et du travail se croisent et se recourent, tout en recouvrant chacun des réalités tellement plurivoques qu'il en advient complexe de les tenir pour des « champs d'activité » disjoints et bien identifiés. L'accompagnement pédagogique des enfants relevant du handicap mental, à la jonction de ces champs d'activité, est un travail qui requiert des compétences autres que celles proposées en formation initiale aux futurs enseignants et relève de l'humain, du relationnel et du soin plus

que du pédagogique. L'accompagnement qui s'exerce pour l'essentiel dans ces quatre champs socioprofessionnels distincts, permet à l'inverse de lever les frontières méthodologiques, ontologiques et épistémologiques, qui ont initialement permis de les distinguer. On peut ainsi se demander si c'est le champ de la formation qui a recours à l'accompagnement, ou si c'est la posture d'accompagnateur ou d'accompagnant qui en vient à se substituer à celle de formateur ou enseignant.

Depuis l'univers non plus de la formation mais du soin, le protocole médical d'accompagnement, que cette recherche prend pour référence de bientraitance, il convient d'identifier le déplacement postural tel que le médecin prescripteur se mue en éducateur thérapeutique. Sur le parcours d'accompagnement du soigné, parcours de formation du patient à la connaissance de sa maladie et parcours de soins s'enchevêtrent. Cet enchevêtrement pédagogie/soin questionne le positionnement de l'accompagnant, la posture d'accompagnateur. L'accompagnement par son empan interdisciplinaire réinterroge les places et fonctions des missions de chaque professionnel de son propre secteur. Et cette mise en questionnement induit une nécessaire réflexivité sur les pratiques professionnelles de chacun. En effet, plus qu'une pratique interdisciplinaire, l'accompagnement relève « *d'une indiscipline* » (Heslon, 2009) qui laisse une place à la posture intuitive et sérendipienne composée d'improvisation pour s'éloigner de ce qui, jusque-là valorisés, étaient la méthode, les didactiques, les programmes. L'accompagnement peut, dans cette optique transdisciplinaire, voire hors discipline, se centrer sur la personne et être considéré comme une modalité de tissage d'un lien humain spécifique. L'accompagnement s'inscrit ainsi dans un processus relationnel dont il est indispensable d'une part d'en saisir au plus près la nature et d'autre part de comprendre de quoi se tisse ce lien humain (Fustier, 2000). Ce tissage est engrenage, mobilité spirale, synergie. Si la posture de l'accompagnant mue, nécessairement son positionnement à l'autre aussi. S'ensuivent des transformations relationnelles, déclenchant des mutations individuées qui, à leur tour nécessiteront du changement postural, lequel modifiera lui aussi les modalités interactionnelles. L'accompagnement repose sur une relation dans laquelle l'intersubjectivité des personnes entretient un réseau de réciprocité (Castells, 1998).

Les univers médical et pédagogique ont muté et la formation adulte est en passe d'abandonner la transmission unilatérale de savoirs au profit de l'échange mutuel. Le domaine de la santé quitte une posture de prescription au profit d'une alliance thérapeutique et éducative avec le patient, expert de ses troubles tandis que l'univers scolaire n'en est pas encore à ce niveau d'évolution des pratiques. Pour autant, les représentations bougent, bousculées par la politique

inclusive et se développent de nouveaux paradigmes : ainsi, l'élève qui peut être expert de ses troubles DYS- ou simplement connaisseur de ses propres modalités d'apprendre - comme le développe de La Garanderie (2013a) - contribue au premier rang à l'ajustement pédagogique de l'enseignant.

Cette approche contributive permet de repositionner l'élève et son enseignant dans une dyade relationnelle possiblement édifiée sur un principe d'alliance pédagogique. L'accompagnement n'est pas l'enseignement d'une discipline, ni une discipline d'enseignement, il est une forme d'indiscipline dont le but n'est pas la transmission mais la transition d'une situation personnelle ou d'un état à un autre, plus confortable et/ou épanouissant.

Si l'accompagnement peut se penser comme une « *indiscipline* » (Heslon, 2009), c'est que ces quatre champs (formation, santé, travail, social) cessent peu à peu de s'objecter afin de se distinguer pour coexister sous l'égide de la posture d'accompagnement définie par Paul (2004) et tendent au contraire davantage aujourd'hui à se rapprocher. Ils ont comme similitude de s'intéresser à la dimension humaine de la personne dans l'affirmation positive d'elle-même. Une identité d'un soi qui ne s'identifie pas seulement comme sujet, ni même comme acteur, mais plus spécifiquement comme « *auteur de son parcours de vie* » (Boutinet, 2007; Dominicié, 2007), auteur d'un soi-même en devenir, en trans-formation, une personne en cours de formation, qui chemine et se dirige vers une forme évoluée d'elle-même.

Notre référentiel théorique prend essentiellement appui sur l'approche de Paul (2004), pour qui, « *accompagner* » c'est « *Être avec et aller vers* ». Elle accorde le primat d'importance à l'établissement du lien car selon elle, de la mise en relation dépend la mise en chemin de l'accompagné. La caractéristique de la relation est de viser la parité dans le dialogue sans effacer la disparité des statuts. Et, la caractéristique du cheminement est de viser une émancipation - par la personne - de la situation dans laquelle elle se situe.

Les trois temps clé de l'accompagnement sont selon Paul : l'accueil qui permet de mettre en confiance et de faire confiance, l'échange qui consiste à s'écouter mutuellement et la concertation qui vise à s'accorder et contractualiser le projet de travail. Ces temps caractérisent le cheminement de la relation d'accompagnement et s'associent à des postures spécifiques d'accueil, de recueil, d'accordage comme le schéma ci-dessous le synthétise :

L'accompagnement comme une mise en relation et mise en chemin

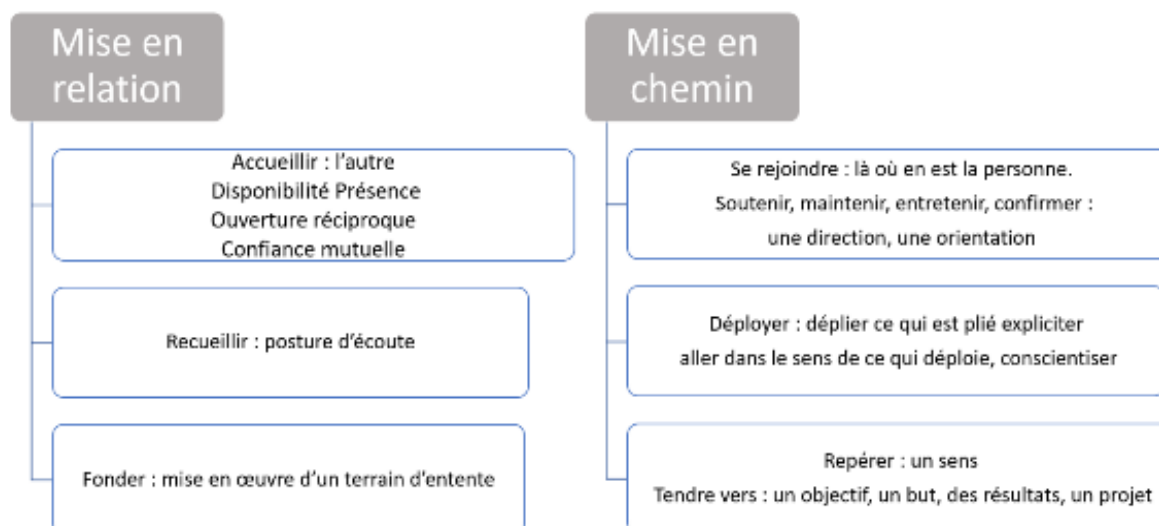


Figure 6 : Les caractéristiques de l'accompagnement selon Paul (2004)

Le terme d'accompagnement proche de la notion de « suivi », « d'aide » dans le registre clinique, comprend l'idée de transitionnalité, de processus de cheminement. Accompagner serait se joindre à l'autre pour aller vers un ailleurs. Processus dynamique, vivant, il serait un déplacement, avec le sujet, en même temps que lui. La question de l'endroit est forcément le lieu du changement et ouvre de multiples possibilités de régulation accompagnant/accompagné, mais il incombe d'assurer à cette pratique son identité par l'identification de repères stables. La personne apprenante, en formation, bénéficie pour se former *d'une relation d'accompagnement qui est un cheminement personnel* et qui impose des conditions relationnelles spécifiques.

2.2.3 LES CONDITIONS DE MISE EN PLACE D'UNE RELATION D'ACCOMPAGNEMENT

Nous avons posé que la nature de l'accompagnement, par le pluri-contexte dans lequel il s'inscrit, estompe les frontières entre les secteurs d'intervention : santé, éducation, recherche et formation à la croisée de laquelle s'inscrit notre recherche-action. Pour repérer dans ses mutations ce qui demeure une pratique d'accompagnement, il convient d'identifier les facteurs qui la structurent. Toujours, selon Paul (2004), il n'est question d'accompagnement (dans le champ professionnel) que s'il y a :

- de l'*implication*, c'est-à-dire une relation qui engage concrètement les personnes. Il ne peut être question d'un simple suivi de dossier ou du traitement d'un problème,

- de la *dissymétrie*, c'est-à-dire une relation interpersonnelle qui consiste en une volonté de différenciation des places sur fond de similitude humaine (avec une quête d'égalité ou d'équité en contexte d'inégalité ou asymétrie de position),
- de la *transition*, c'est-à-dire une relation qui s'instaure à l'occasion d'un passage ou bien qui l'y mène indubitablement,
- du *processus*, c'est-à-dire, une dynamique de changement orientée vers un bénéfice (professionnel et personnel), sans objectif préétabli,
- de la *démarche conjoncturelle*, c'est-à-dire une posture souple, ouverte, flexible qui augure de la capacité d'accueillir l'inattendu et de l'exploiter.

Parmi ces cinq conditions pour parler d'accompagnement selon l'acception de Paul une seule ne correspond pas tout à fait au contexte d'enseignement : il s'agit de la notion de *processus*. En effet, le dynamisme de changement en direction d'un bénéfice a un objectif préétabli au sein de l'éducation Nationale. Les programmes déterminent des objectifs qui contraignent la pratique du métier d'enseignant à suivre une direction qui n'est ni celle de l'élève, ni celle de l'enseignant mais celle de l'institution : « *Les programmes scolaires sont contraignants car ils déterminent les objectifs à atteindre [...] il est donc nécessaire de les respecter et de les atteindre* » (Tardif, 1999, p. 275). Ce déterminisme institutionnel s'oppose à la liberté de mouvement qui qualifie le processus. Ce processus actif qui rend compte d'une certaine autonomie individuelle, d'une capacité d'ajustements et d'une possibilité d'initiative, concernant l'accompagné comme l'accompagnant, est le maillon manquant dans le métier de l'enseignement au regard des autres professions de la relation. Cette liberté d'éducation, cette autonomie enseignante se situe dans les moyens que peuvent se donner les enseignants pour exercer leur métier et non dans les fins (buts pédagogiques prédéterminés par le système). A la distinction que nous pourrions faire ici entre *genre* et *style* du métier (Clot & Faïta, 2000), nous préférons nous recentrer sur l'identification d'une part d'une pratique établie, reconnue d'enseignement (*genre*) et d'autre part d'une pratique d'accompagnement (*style*) qui cherche sa place dans les écoles tandis qu'elle est prédominante dans d'autres organisations et métiers de la relation (Paul, 2004). Cette distinction enseignement/accompagnement que nous identifions dans ce travail de recherche est effectivement cruciale. En effet, au plan de l'analyse relationnelle que nous réalisons dans la dyade enseignant/apprenant, se pose la question de fond du type de modalités relationnelles, voire interactionnelles, en situation d'apprentissages. Ces modalités relationnelles se révèlent être de l'ordre de l'enseignement pour une population d'apprenants-enfants tandis que ces modalités relèvent de l'accompagnement pour des adultes

en formation. Nous nous appuyons sur la didactique professionnelle (Pastré et al., 2006) pour repérer cette distinction entre l'univers de formation adulte et celui de l'enseignement à destination des enfants. Nous ne pouvons pour autant pas en conclure que les enseignants n'« accompagnent » pas leurs élèves. Mais cette posture d'accompagnement est laissée à l'initiative des enseignants, dont leur fonction, en termes de commande institutionnelle est celle d'enseigner, mais ni d'accompagner, ni de ne pas accompagner. Cette liberté du processus d'enseignement -ou cette imprécision des modalités relationnelles pour parvenir au but d'apprentissage- crée un espace d'improvisation du métier. Tardif souligne cette part d'improvisation des enseignants qui « *improvisent constamment, non par plaisir, mais parce que le processus de réalisation des objectifs est imprécis et laissé à leur discrétion* » (Tardif, 1999, p. 275). Cette part d'improvisation se situe entre les objectifs d'apprentissage de chaque élève singulier et les objectifs institutionnels visant une classe d'âge. L'enseignant, pris en tension lorsque ces objectifs sont éloignés, peut à son tour avoir besoin personnellement et professionnellement d'être accompagné pour accompagner ses élèves dans les apprentissages vers l'épanouissement scolaire. C'est dans cet espace de tension et de liberté que l'accompagnement trouve sa place. Cet espace médiant est un espace de médiation (Kaës, 2010) dans lequel se joue une dynamique psychique de trans-formation. Aussi, c'est dans cet espace médiant, vacant, que notre travail de recherche a posé son cadre d'expérimentation : une action sur les moyens que nous développerons dans la présentation du dispositif. Nous inscrivons notre innovation d'ingénierie pédagogique dans le cadre de l'accompagnement au sens de Paul (2004), c'est-à-dire avec les cinq critères ci-dessus énumérés avec un accent nécessairement porté dans notre recherche-action sur *le processus* qui - comme nous l'avons développé - est exclu de la pratique d'enseignement tandis qu'il structure celle de l'accompagnement. Puisqu'en pratique d'enseignement, *le processus* s'avère manquer d'espace légitime ou bien s'avère mettre en tension l'enseignant - tandis qu'il constitue l'espace où prend corps la liberté pédagogique- il nous est apparu que l'accompagnement de l'élève devait être expérimenté.

Nous avons élaboré un dispositif, entre deux champs disciplinaires (soin-accompagnement/éducation-enseignement), qui offre un cadre de référence, celui de la recherche-action qui permet la mise en œuvre d'une pédagogie expérimentale traduite et transférée du médical à l'enseignement. Le dispositif mis en place dans le cadre de cette recherche donne à l'enseignant les moyens d'ajuster les objectifs aux besoins humains dans l'intersection des exigences fixées par deux institutions celle du soin et celle de l'éducation. Des objectifs qui, s'ils se contrarient sur bien des points, se rejoignent dans les orientations de

la politique inclusive, du bien-être des enfants. Nous détaillerons dans le dispositif pédagogique cette pratique de l'accompagnement expérimentée par notre protocole et nous analyserons ses procédures.

2.2.4 LES POSITIONNEMENTS RELATIONNELS DANS L'ACCOMPAGNEMENT

Nous rappelons que Paul (2009) définit l'accompagnement (dans le champ professionnel social) dans sa dimension relationnelle, cela permet de préciser que les termes de « prise en charge », « suivi », « accompagnement » expriment le souci du type de positionnement à l'autre. Elle décrit comment « *Impliqué dans la relation, l'accompagnant incite l'accompagné à passer d'une position de prise en charge à celle de sujet-acteur* » (Paul, 2009, p. 17). La notion d'incitation à l'action, au mouvement et plus précisément au passage d'une modalité passive à active, donne le sens dynamique de la fonction d'accompagnement.

Accompagner, étymologiquement, signifie « *prendre comme compagnon* ». Cette acception lexicographique n'implique pas de dissymétrie relationnelle mais distingue « *celui qui prend* » pour compagnon, de « *celui qui est* » accompagné. Il n'est pas tant question de place en soi que de positionnement de l'un par rapport à l'autre. Si l'un prend, cela implique tacitement que l'autre est pris. La personne prise dans la relation d'accompagnement ne peut échapper à la forme passive mais peut pour autant prendre à son tour activement quelque chose de la relation. Fustier (2000) s'est interrogé sur ce lien partagé et invite à questionner la dialectique contractuelle de ce qui peut impliquer le don comme son acceptation. L'un donne, l'autre prend et donne à son tour, impliquant une logique d'échange et de partage. Une distribution qui s'accorde et fait écran aux risques de dette et d'emprise. L'expérience par l'enseignant de ce contexte d'accompagnement fait de dons et contre-dons (Mauss, 2007) permet de repenser son propre accompagnement pédagogique des élèves dont il est en charge comme professeur ou formateur. Nécessairement, celui qui accompagne, quel qu'il soit, thérapeute, éducateur, formateur, mérite d'être à son tour accompagné dans sa pratique. En effet, ces praxies professionnelles, relationnelles se doivent d'être analysées par l'enseignant à l'aune de sa propre expérience d'être accompagné lui-même comme accompagnant. Mais les élèves peuvent-ils, comme les adultes, être accompagnés et de surcroît par leur enseignant ? En effet, aux vues des conditions que nous avons préalablement décrites, notamment le processus d'improvisation (Tardif, 1999) des enseignants qui ne sont eux-mêmes pas accompagnés dans leur activité enseignante, il est légitime d'interroger cette perspective ? L'enseignant peut-il assurer une posture d'accompagnant de l'élève dans la mesure où le relationnel est asymétrique

du fait des rôles distincts mais surtout de la différence générationnelle ? C'est très précisément cette expérimentation là que nous avons menée avec le transfert du protocole d'accompagnement bientraitant de la Haute Autorité de Santé (HAS) dans l'espace scolaire. Nous avons justement posé l'hypothèse de la faisabilité de l'implémentation d'un accompagnement bientraitant dans le parcours d'apprentissage des élèves.

Pour revenir à la dynamique d'échange réflexif, qui permet de développer la *compréhension* de ce que peut produire ou attendre l'autre en matière d'apprentissage, il est question d'un mouvement de partage qui brouille les représentations de place des protagonistes enseignant/enseigné en éducation. Au plan latéral du principe dialogique, l'équilibration perpétuelle de ces pôles actif/passif, dans la pratique d'accompagnement, est d'autant plus complexe qu'au mouvement horizontal de partage s'ajoute malgré tout dans l'enseignement primaire, celui vertical, non réductible de transmission. Ce trajet spécifique de compréhension qui relie tous les élèves à l'enseignant, qui occupe une place distincte, unique et institutionnelle de responsable pédagogique adulte, peut être ascendant comme descendant. L'instauration d'un contexte de travail dans cette zone définie et partiellement indéfinissable de l'intersubjectivité pose la nature des échanges comme un facteur déterminant de la qualité relationnelle des conditions d'apprentissage : Qui donne quoi ? Pourquoi ? Pour qui ? Comment ? Dans quel(s) but(s) ? Pour quelle contrepartie ? Comment la parole circule-t-elle dans la dyade enseignant-élève ? Les échanges sont-ils respectueux de la position de l'autre dans ses besoins et compétences ?

Nous retenons que l'accompagnant s'assure du bon déroulement du processus de transfert des connaissances et d'appropriation des savoirs et savoir-faire (Potvin, 2016). Par l'entremise de ce transfert, il produit un déplacement psychique de la personne accompagnée. Il contribue à la réduction voire à la levée des difficultés qui font obstacle à l'appropriation des savoirs ou à leur application. Il favorise une dynamique qui suscite le changement en positionnant le processus d'apprentissage au centre du mouvement de transformation. L'accompagnant dispose d'une marge de manœuvre et de choix de moyens pour intervenir de façon ajustée. Il peut jouer plusieurs rôles, adopter des postures différentes et choisir son positionnement à l'autre de telle façon qu'il puisse le mener au changement, aider l'élève à évoluer, progresser. Le rôle de *passer*, défini par Paul (2004), correspond à la figure d'accompagnement des élèves encouragée dans l'accompagnement à l'accompagnement de l'enseignante. Le rôle de passer coïncide avec la nature de la relation pédagogique de notre dispositif bientraitant. Dans la mesure où cette posture s'appuie sur le cheminement trans-formatif par la mise en mouvement

de l'accompagné, selon son tempo et son orientation, peut s'ajuster aux besoins spécifiques. Pour se mouvoir, il faut de l'espace. Cet espace, c'est ce qu'offre un dispositif bientraitant, respectueux des besoins et possibilités de l'accompagné. L'espace du changement, du mouvement permet les ajustements à l'autre, la flexibilité relationnelle. Cet espace génère également une souplesse posturale et une liberté créative d'innovation professionnelle. L'enseignant, dans sa posture singulière, incarne avec son propre « style » (Clot & Faïta, 2000) sa pratique et la rend ainsi originale, unique. Aussi, développons ce que nous entendons par la plasticité posturale de l'enseignant. Cette capacité de compliance humaine qui détermine les capacités d'ajustements relationnels et d'adaptation pédagogique à l'élève est une caractéristique de l'accompagnement tel que notre cadre théorique le détermine.

2.3 PLASTICITE POSTURALE ET POSITIONNEMENT RELATIONNEL DANS L'ACCOMPAGNEMENT PEDAGOGIQUE

Nous avons établi une définition de l'accompagnement comme un cheminement, selon les critères de Paul (2004) et en avons souligné sa dimension relationnelle. Son approche donne à repenser le positionnement de l'enseignant dans la relation pédagogique à l'élève et nous permet de considérer une posture d'enseignement qui serait de l'ordre de l'accompagnement pédagogique des enfants sur leur parcours scolaire. Il est nécessaire dans un premier temps de définir ce vocable de positionnement et posture. La notion de posture est venue compléter celle de positionnement professionnel défini comme processus de construction permettant de se positionner mais aussi d'être positionné dans un contexte d'espace et de temps défini. Il permet de dire la position du professionnel, où il se situe, où il est dans un environnement, et ce, « *par rapport à...* ».

La posture, quant à elle, définit une manière d'habiter ce positionnement. Elle est la façon dont le positionnement est agi dans l'interaction à l'autre et consubstantielle de la posture de l'autre. Elle peut donc être variable, différente d'une situation à une autre, en fonction des circonstances, des personnes et du moment. Il n'est pas seulement question de se situer « par rapport à... » mais « avec », dans l'interaction. « *La posture définit la manière de s'acquitter de sa fonction (ou de tenir son poste). C'est nécessairement un choix personnel relevant de l'éthique. La posture d'accompagnement suppose ajustement et adaptation à la singularité de chacun, accueilli en tant que personne. Elle suppose une compétence à passer d'un registre à un autre. [...]. Par la posture s'incarnent les valeurs d'un professionnel en relation à autrui* » (Paul, 2004, p. 153). La posture, éminemment relationnelle, est également adaptable, ajustable.

Soulignons cette plasticité relationnelle, professionnelle et personnelle de la posture. Celle-ci, comprise comme « *une façon d'être, une attitude, une façon d'aborder les choses dans tel ou tel état d'esprit qui va donner lieu à une série de variantes, de figures possibles, de variation dans les aléas de la temporalité.* » (Donnadieu et al., 1998, p. 5) se définit aussi comme force de *complexité* (Berthoz, 2009) humaine qui permet l'enracinement de la pratique réflexive (Perrenoud, 2005).

Les aménagements intuitifs, évolutifs, suggestibles et labiles, ont pour avantage et inconvénient la rigueur d'une indispensable souplesse. Une plasticité de posture professionnelle, de fonctionnement qui permet d'habiter avec souplesse, sagacité le cadre institutionnel et qui permet d'y nouer autrement la relation à l'élève, une relation d'accompagnement. Elle est une compliance aux besoins des élèves qui incline les prescriptions pédagogiques sans rompre le lien à la programmation des savoirs orchestrée au rang national. Le danger de cette malléabilité semble être que cet étirement de la théorie vers la pratique soit, au plan professionnel, considéré comme institutionnellement impraticable, voire impensable. L'enseignant doit composer avec le paradoxe de s'ajuster à des commandes qui peuvent sembler diamétralement opposées : c'est à dire d'un côté la commande nationale et de l'autre répondre aux besoins individuels des élèves. Une double régulation ascendante et descendante de la relation d'accompagnement (Cervera & Defalvard, 2009) doit permettre la coordination d'exigences institutionnelles (règles, programmes) et d'exigences du terrain (expérience, milieu). Ce point convoque l'ajustement de la position professionnelle. La flexibilité peut générer un sentiment de perte de repères. La volonté d'ajuster son action d'accompagnement ne peut s'émanciper totalement des ancrages professionnels initiaux et ne peut pas laisser en marge la nécessité d'une conceptualisation des tâtonnements expérimentaux. La justesse épistémologique nécessite une incursion théorique de ce que nous définissons par *l'ajustement postural de l'accompagnement dans la relation pédagogique.*

2.4 L'AJUSTEMENT POSTURAL DE L'ACCOMPAGNEMENT DANS LA RELATION PEDAGOGIQUE.

Nous avons circonscrit une certaine conception de l'accompagnement telle que « L'accompagnement relève d'une indiscipline qui laisse autant place à l'intuition et l'improvisation qu'à la méthode, à la rencontre qu'à l'anticipation, à l'opportunité et à l'insight qu'à l'intention, bref à l'intersubjectivité [...] » (Castells, 1998). L'accompagnement peut se qualifier par son accommodation intuitive au besoin de la relation, comme un art de

l'ajustement intersubjectif. L'ajustement à autrui permettrait un accordage bientraitant entre l'enseignant et son élève. Alors se pose la question de ce que signifie « ajuster », « s'ajuster à » même car il s'agit d'un verbe qui peut être pronominal et qui est transitif. Un verbe d'action qui par sa nature syntaxique est de nature relationnelle. Nous retenons qu' « ajuster » c'est communément, accommoder une chose, l'adapter à une autre comme ajuster un châssis à une fenêtre, un couvercle à une boîte. Par extension, « ajuster » c'est aussi : Accorder, concilier, concerter, convenir. La forme pronominale « s'ajuster » nous apprend que cela signifie « s'entendre ». Ce qui nous amène à penser qu'il y a un contexte de dialogue et d'écoute. D'autres définitions sont plus spécifiques mais correspondent aussi à la conception que nous en avons : Ajuster peut signifier « Viser juste », Ajuster son coup, c'est « faire ce qu'il faut pour frapper juste, pour atteindre au but. ». J'entends l'idée d'objectif ciblé. Concernant les échanges, le commerce : ajuster signifie : « Rendre un poids ou une mesure juste, conforme à l'étalon ». Je relève la notion d'équité, d'équivalence du partage. En métrologie, ajuster, c'est « Rendre juste un appareil de mesure ». Là encore la notion de « juste mesure » définit précisément celle « d'ajusté ». Ajuster c'est aussi : « Mettre une chose en état de bien faire son effet. » : nous relevons ici la notion d'effet et de bien faire. Et encore, « Embellir par des ajustements. Embellir sa parure dans l'habillement ». Dans un registre plus ancien et dans sa forme pronominale « S'ajuster » correspond à « S'habiller ». Nous pouvons entendre ici qu'ajuster permet d'être au plus près de ce à quoi l'on souhaite s'ajuster pour en souligner la silhouette, en respecter les contours dans une visée de valorisation. On note même une dimension esthétique dans l'idée d'un parement de soi embellissant, du sur-mesure valorisant.

Voilà que définir permet de précisément circonscrire le sens de ce verbe d'action et de l'utiliser non seulement au niveau interpersonnel mais aussi au plan des recommandations relationnelles dans la pratique enseignante d'accompagnement. Aussi, accolé au terme de dispositif comme qualificatif, l'ajustement prend relief dans une perspective métaphorique d'emboitements de type « matriochka ». À son tour la définition d'« ajusté » qualifie de façon ajustée, le dispositif mis en œuvre dans l'accompagnement qui lui-même se réclame, comme un principe, de s'ajuster à l'autre, l'élève comme l'enseignant.

2.5 L'ETHIQUE D'UN DISPOSITIF AJUSTE/AJUSTABLE : UN CADRE D'ACCOMPAGNEMENT SECURE

Le dispositif « ajusté, ajustable » s'intéresse au développement d'une pédagogie spécifique, indubitablement relationnelle, intersubjective, mais forcément sans possibilité de prendre en

compte la partie psychoaffective qui échappe à la conscience. L'accompagnement de la personne est voué à modifier sa forme selon le contexte et doit s'adapter à chaque matrice relationnelle (Paul, 2004). Aussi, l'ajustement postural est sans cesse convoqué à l'endroit du changement, à l'infinie étendue des diversités mouvantes de la dynamique d'accompagnement. Nous avons établi que l'accompagnement est un processus relationnel humain (Castells, 1998; Fustier, 2000; Paul, 2004). Ce tissage est engrenage, mobilité, spirale, synergie. Si la posture de l'accompagnant mue, nécessairement son positionnement à l'autre aussi. S'ensuivent des transformations intersubjectives, déclenchant des mutations individuées qui, à leur tour nécessiteront du changement postural qui, lui aussi, modifiera les modalités interactionnelles. La flexibilité impose du cadre. Nous proposons ici de préciser les repères déontologiques qui structurent et encadrent toute pratique d'accompagnement se réclamant de la bienveillance.

Si les développements de Paul (2004) donnent à penser les pratiques d'accompagnement pour nous permettre d'en définir celles de l'enseignant, ils nous ont également permis d'approfondir la réflexion sur la dynamique intersubjective accompagné/accompagnant à la place de celle plus coutumière d'apprenant/enseignant. Les précautions relationnelles avec un public d'enfants sont d'autant plus importantes à baliser que le lien d'attachement à l'enseignant est gage de sécurité affective et de confiance. Cet espace sûr, que nous avons préalablement développé, dépend des modalités relationnelles de l'accompagnement et du cadre qui les régit.

Les fondements de la posture d'accompagnant au plan éthique sont indispensables d'être rappelés même s'ils constituent les soubassements de la conceptualisation de l'accompagnement par Paul (2004). Omniprésents dans le déroulement de l'exposé de Paul (2004), les grands principes établis par Rogers (1961) concernant la prise en charge de la parole de l'autre dans un cadre d'accompagnement humain spécifique ne sont pour autant pas explicitement définis. Ils traversent son propos comme une évidence, sans pour autant y être abordé. Ce que je propose ici de faire. Un temps consacré à poser le cadre conceptuel rogerien est indispensable à la conception de notre dispositif de recherche qui repose sur une disposition humaine de réception des besoins spécifiques de l'élève. Cette disposition humaine coïncide avec cette Approche Centrée sur la Personne et dépend des trois attitudes fondamentales posées par Rogers.

Les trois attitudes fondamentales de l'Approche Centrée sur la Personne (ACP), piliers de la relation d'aide pour Rogers (1961), sont la congruence, la considération positive inconditionnelle et la compréhension empathique. Ainsi :

- *La congruence* assure la concordance interne source d'équilibre et de confort, elle est en ce sens une voie qui permet d'éviter la souffrance psychique. La congruence qui est une adéquation de soi à soi, de soi à ses besoins, permet de diminuer les écarts en soi qui font souffrir du fait qu'ils écartèlent le sujet. Les personnes qui disposent d'un sentiment de cohérence interne élevé sont davantage capables d'adopter des comportements appropriés selon les situations. Elles sont plus aptes à s'adapter à la nouveauté, à faire des choix, et à diversifier les modalités de leur réponse. La congruence offre des ressources telles que la capacité à donner du sens et majore de ce fait le processus adaptatif. Aussi, le pôle de la *compréhensibilité* correspond à la dimension cognitive du modèle : la personne mobilise son intelligence pour comprendre la situation adverse face à laquelle elle doit apporter une réponse qui coïncide à celle-ci mais sans trop s'éloigner de sa concordance interne. Lorsque la personne se confronte à une réalité qui tend à l'écarter de ses modalités de fonctionnement, il apparaît que la consistance de ses valeurs, ses repères internes et son accès au sens lui permettent de définir un positionnement suffisamment respectueux des besoins externes sans déloyauté interne. Aussi, optimiser la lisibilité d'une problématique, d'un conflit conduit à améliorer les chances de sa résolution. Toute difficulté si elle est mieux identifiée et comprise peut-être plus facilement dépassée. Cet accès au sens de ce qui fait problème, permet d'envisager potentiellement sa résolution et engage à celle-ci en bonne adéquation au problème et congruence avec soi-même. Penser pouvoir initier avec succès un comportement approprié d'adaptation s'origine ainsi dans la compréhension de soi et de l'autre.
- *La considération positive inconditionnelle* : Cette attention portée à l'autre est une posture d'ouverture attractive, engageante, une réelle disponibilité, un accueil sans condition de la parole de l'autre, une réceptivité de la personne dans son entièreté. Elle est aussi définie comme une disposition valorisante d'acceptation de la singularité et des particularités de l'autre comme une donnée essentielle et positive de son altérité. Dans le champ du soin, elle est une attitude où le thérapeute non seulement s'intéresse à son patient mais s'en soucie, s'en préoccupe. En relation d'aide, cette *considération positive inconditionnelle* est envisagée comme un allant de soi et se trouve souvent moins recommandée que *la compréhension empathique*. Pourtant son importance est capitale. Cette recommandation dépasse l'indication de neutralité ou de non-jugement. Elle préconise trois points essentiels : de la considération pour l'autre, de la positivité,

le caractère inconditionnel de ces deux points qui s'associent à la réceptivité, la capacité d'accueil de l'altérité. À notre connaissance, ce concept de base de l'ACP, compétence-socle de la relation soignant-soigné dans l'approche rogérianne n'est pas traité dans le secteur scolaire, ni dans la relation d'apprentissage. Elle est très développée dans la pratique d'accompagnement des patients dans leur parcours de soins infirmiers mais peut trouver toute sa place dans d'autres types d'accompagnements et notamment dans celui de l'élève qui nous intéresse. L'élève peut dans ses apprentissages bénéficier de cette considération positive inconditionnelle qui répond au besoin manifeste d'attention de l'enfant (nous avons développé ce besoin primaire avec la théorie de l'attachement).

- *La compréhension empathique* : Cette recommandation posturale agrège la notion de compréhension à celle d'empathie. Rogers (1961) insiste sur le fait que la compréhension implique un rapport de proximité avec le sujet et respecte l'individualité de celui-ci. Quant à l'empathie, sa valence affective trouve toute sa raison d'être activée en situation thérapeutique mais sa mobilisation humaine ordinaire est juste indispensable à rappeler comme une évidente exigence pour toute autre forme d'accompagnement. En effet, il s'agit de percevoir avec le plus d'exactitude possible ce que l'autre ressent, pense. Cette compréhension empathique nous intéresse en milieu scolaire en tant que processus de connaissance de celui que l'on cherche à mieux connaître (l'élève) dans la reconnaissance de son altérité au nom de la compréhension, mais nous émettons quelque réserve sur une directive d'attitude empathique. La capacité empathique naturellement humaine se suffit à elle-même pour donner les moyens d'établir une relation de compréhension. Pour autant, cette capacité d'empathie est renforcée par l'expérience répétée de la compréhension d'autrui.

Ces trois conditions facilitatrices du développement de la personne (Rogers, 1961) que nous venons de rappeler, donnent les règles de la posture d'accompagnement à l'émancipation personnelle dans le cadre de la thérapie, de l'accompagnement psychologique. Cet accomplissement de soi est au centre de notre travail de recherche, mais dans une perspective éducative plutôt thérapeutique. Aussi ces prescriptions trouvent leur limite dans l'enseignement avec une population d'élèves et non de patients. Pour autant, ces conditions relationnelles établies par Rogers permettent à tout accompagnant de construire un sens à partir de la parole du sujet que l'accompagnant veut comprendre pour pouvoir l'aider au mieux à cheminer vers une évolution positive de lui-même. Retenons essentiellement les ingrédients indispensables à la relation d'aide, pas nécessairement celle qui soigne, mais qui prend soin. De fait, Rogers,

dans la lignée historique de l'existentialisme de Kierkegaard (1846) et du personnalisme de Buber (1923), a conceptualisé avec pragmatisme, bon sens, et à travers une méthodologie expérimentale, une attitude spécifique de la relation d'aide : un « *Aider l'autre à être soi-même* ». Ce que Dewey (1927) et Mead (2001) ont également ouvert comme vision humaniste avec l'émergence de la psychologie sociale.

Rogers (1961) s'est centré sur la qualité relationnelle de l'entretien d'aide et a repéré quatre dimensions de la communication qui participent d'une démarche de bienveillance :

- la première dimension consiste à observer attentivement, écouter l'enfant en évitant les jugements de valeur,
- la deuxième consiste dans la reconnaissance, en tant qu'accompagnant, de ses propres affects et sentiments. Cette acceptation de l'existence de ressentis personnels permet à l'interlocuteur de trouver également l'espace d'expression des siens,
- la troisième dimension correspond à la prise de conscience de ses propres besoins et de l'importance de leur expression. Cette communication facilite alors la compréhension des besoins de l'autre,
- enfin, la quatrième dimension relève de la capacité à formuler sa demande de façon explicite. C'est-à-dire de pouvoir guider l'autre en lui indiquant quelles actions concrètes peuvent contribuer à son bien-être.

Aussi, à travers l'ensemble de ses dimensions, c'est la *faculté naturelle d'empathie* (Rogers (1961) qui peut être mise au service d'une posture d'ajustement relationnel dans la pratique d'accompagnement.

Après ces indispensables développements sur le cadre rogerien qui sécurisent la relation d'aide à la personne, revenons à la relation d'accompagnement, au travers de l'étude menée par Paul (2004) dans la sphère sociale, qui développe l'indispensable réflexivité de l'accompagnant comme de l'accompagné. Il ressort que pour favoriser le questionnement réflexif, en contexte relationnel sécurisé, l'accompagnateur se doit (Paul, 2004) :

- De susciter la réflexion sur sa pratique ;
- D'introduire le doute sur les pratiques en bousculant les représentations, les idées et détricotant les croyances et habitudes ;
- De donner accès à de nouvelles pistes de réflexion et d'ouvrir une fenêtre au potentiel d'action ;
- D'amener la personne accompagnée à réinvestir dans ses actes professionnels les éléments qui ont émergés de ce travail de réflexion sur sa pratique.

Nous pouvons établir que la pratique d'accompagnement favorise le changement par l'investigation et la recherche de compréhension. Ainsi, l'accompagnant en quête du mystère de l'autre, enquête du côté de la boîte noire des processus d'apprentissage et permet à l'élève d'introspecter ses modalités d'apprendre au plus juste de sa vérité subjective. Cette quête partagée de compréhension de son propre fonctionnement cognitif conduit les élèves à une meilleure connaissance d'eux-mêmes et permet à l'enseignant d'accéder à cette connaissance des modalités d'apprentissage spécifiques à chacun. Aussi nous proposons de développer une théorisation sur l'accompagnement à la pratique réflexive qui mobilise la sphère métacognitive dans l'intersubjectivité relationnelle. Cette réflexivité intersubjective nécessite son espace définitoire tant cette notion s'articule à la bientraitance pédagogique et centrale dans la mise en œuvre de notre dispositif expérimental.

2.6 THEORISATION SUR L'ACCOMPAGNEMENT A LA REFLEXIVITE :

COMPETENCES METACOGNITIVES ET CONNAISSANCE DE SOI

Cet accompagnement bientraitant des élèves, c'est-à-dire répondant à leurs besoins spécifiques, oblige à l'ajustement des pratiques pédagogiques aux modalités particulières d'apprentissage de ces derniers. Il s'agit donc pour l'enseignant, dans un rôle d'accompagnant, de porter attention et intérêt aux besoins des élèves en matière d'apprentissage pour pouvoir ajuster sa pédagogie. Cette fonction d'accompagnement de l'élève bien délimitée à la sphère des apprentissages est tout à la fois d'ordre relationnel et pédagogique.

Pour permettre, au sein du collectif, cette souplesse adaptative aux spécificités de chaque apprenant, il a été nécessaire de poser un axe central autour duquel les accommodations réciproques enseignants-apprenants peuvent s'effectuer. Cet axe correspond à un nouveau savoir partagé : la connaissance du fonctionnement psycho-cognitif en contexte d'apprentissage. Chercher à connaître et à comprendre au plus juste les processus cognitifs engagés dans la tâche scolaire, d'une façon générale et d'une manière ciblée, à savoir les grands axes d'enseignements neuroscientifiques, nous semble être une condition initiale indispensable. La compréhension par l'enseignant des variations interindividuelles nécessite un accès aux informations métacognitives des élèves. Cet accès est favorisé par l'enseignant à travers le dialogue réflexif et l'encouragement à l'explicitation des procédures propres de l'apprenant (Vermersch, 1994). Par ailleurs, l'analyse réflexive (Clerc, 2013; Vacher, 2011) et la clinique de l'activité (Clot, 2006) occupent une place centrale et fondamentale dans tout contexte de

formation, d'apprentissage. Cette évaluation introspective, qui définit l'enseignant réflexif (Perrenoud, 2005; Schön, 1994) et qui vise à identifier au plus près son propre mode de fonctionnement (psychique, affectif, relationnel, cognitif), peut non seulement se développer par la connaissance neurocognitive, mais aussi s'élargir à l'activité réflexive des élèves et s'en enrichir. La métacognition développe la compréhension de son propre fonctionnement et de celui de l'autre. En effet, pour faire évoluer ses représentations (sur l'enfant comme apprenant et sur soi comme enseignant), une meilleure connaissance et régulation de ses propres processus mentaux, est nécessaire à la qualité de la perception des besoins de l'élève en matière d'apprentissage ainsi qu'à l'ajustement relationnel (Flavell, 1985). Dans sa posture d'accompagnement, l'enseignant réflexif doit surveiller et ajuster les processus cognitifs qu'il met en œuvre dans sa relation à l'élève. Quant à l'élève, sa démarche réflexive vise à connaître, surveiller et in fine réguler les processus qu'il met en œuvre dans le cadre de ses apprentissages (Gombert, 1990). Cette méta-analyse, du côté des élèves comme de leur enseignant, conditionne l'ajustement des pratiques pédagogiques aux modalités de travail mieux identifiées de l'apprenant. Elle permet une congruence relationnelle enseignant/enfant facilitant l'accompagnement ajusté aux besoins spécifiques des élèves. La méta-analyse inhérente au dialogue réflexif est au centre de notre dispositif de bientraitance pédagogique. Cette éthique d'accompagnement spécifique que nous avons précédemment développée dans le cadre référentiel du développement des politiques sanitaire et médicosocial, repose sur le partage de données probantes, d'informations explicites. Rappelons que le point de départ de cette recherche-action qui est de transférer un modèle médical d'une institution à une autre - en contexte scolaire - pour en observer ou pas, sa faisabilité, comporte un prérequis. Ce prérequis est la maturité des capacités métacognitives nécessaires à la connaissance de soi.

La métacognition permet de prendre du recul lors de l'apprentissage d'une stratégie pour favoriser la généralisation de son utilisation et de son application efficace dans différentes situations de difficultés scolaires (Büchel & Paour, 2005) et conduit donc à une certaine objectivation et compréhension de soi qui correspond à une meilleure efficacité de fonctionnement. Cornoldi et Vianello (1992) ont souligné le rôle critique des composantes métacognitives que sont entre autres la régulation et le contrôle, dans le fonctionnement psychique du sujet porteur d'un handicap cognitif. Il est également observé que les personnes ayant une déficience intellectuelle ont des difficultés à réaliser des tâches qui demandent une implication volontaire, un effort et une certaine compréhension des commandes cognitives (Cornoldi & Campari, 1998). Il est donc légitime de s'interroger sur le niveau de possibilités

métacognitives des enfants ciblés par cette recherche. Par ailleurs, des études ont montré l'efficacité d'un entraînement métacognitif chez le sujet à l'intelligence modérément altérée par des troubles cognitifs légers (Pennequin et al., 2011).

L'élève, de surcroît porteur de DYS-, est-il en capacité d'être réflexif ? Est-ce une compétence que l'école peut développer ? L'élève peut réfléchir à son travail, sur son travail mais le peut-il sur lui-même en situation de travailler ? S'agit-il de réflexivité lorsque l'élève est invité à poser une réflexion métacognitive sur son activité ?

Ouvrons une fenêtre théorique dans le champ de la psychologie du développement afin premièrement d'assoir la légitimité pratique de notre expérimentation au plan de l'adéquation entre la maturation des fonctions cognitives des élèves concernés et les sollicitations qui leur sont faites ; Et deuxièmement de réaffirmer l'exigence de notre éthique de recherche au plan du respect des possibilités des enfants y contribuant en tant que participants. Non seulement au plan méthodologique, il est question d'une recherche avec eux et l'expression de leur ressenti (Lani-Bayle, 2019) mais de surcroît, l'évaluation du dispositif repose sur le recueil de leur vécu avec la mesure de leur perception, jauge de l'efficacité des adultes à s'ajuster à eux (Avec l'EMVS décrite en Partie III). Cette incursion psychogénétique sur le développement des compétences nécessaires à l'exercice réflexif réhabilite la valeur du témoignage des enfants en lui attribuant une dimension métacognitive (capacité autoéotique, possibilité auto-évaluative, analyse rétroactive...).

2.6.1 LE DEVELOPPEMENT DE L'ENFANT DANS UNE PERSPECTIVE PSYCHO-COGNITIVE

La population d'enfants qui, dans ce travail, de recherche a pu bénéficier du protocole bientraitant est âgée de 8-11 ans et, s'il est question de troubles DYS-, il ne s'agit pas de déficit intellectuel. Nous verrons plus spécifiquement le pourquoi de ce choix lié au contexte du terrain dans son descriptif (Partie III - §3). Mais nous pouvons en dire, d'ores et déjà, qu'il correspond à la scolarisation d'élèves de cycle 3. Et, nous allons ici préciser pourquoi, à partir de cet âge, la pensée de l'enfant accède à un niveau de compréhension de concepts plus en profondeur (Piaget & Inhelder, 1966). Notamment, le niveau d'exploration subjective permet l'étude du vécu scolaire. La démarche réflexive ou de réfléchissement est effectivement possible à partir de ce tournant des 7-8 ans tandis qu'avant, l'autoévaluation du confort de travail et l'explicitation des besoins sont moins accessibles par l'enfant au plan mental, mais aussi moins susceptibles d'être partagé par le langage. En effet, le vécu doit pouvoir être communicable d'une part à l'enseignant (pour s'ajuster aux besoins de l'élève) et d'autre part au chercheur

(pour évaluer la bienveillance du dispositif expérimental). Dans ce paragraphe, nous développerons les clefs de compréhension de ce choix méthodologique en prenant pour point d'ancrage le champ de la psychologie de l'enfant avec la théorisation constructiviste piagétienne et l'apport psychosocial de Wallon (1945).

Pour Piaget (1974), la capacité réflexive se situe au plan développemental au stade des opérations concrètes (7 - 12 ans). Ce stade opératoire concret s'étale de 7-8 ans à 11- 12 ans, autrement dit sur l'ensemble de sa scolarité en élémentaire. La mobilité croissante des structures neuro-cognitives de l'enfant l'amène à se décentrer de son propre regard pour envisager d'autres points de vue que le sien. Il devient progressivement capable d'effectuer des opérations mentales, c'est-à-dire de produire des actions intériorisées et réversibles : il peut se représenter mentalement l'envers, l'annulation, le contraire. Il conçoit la possibilité d'un retour à l'état initial car il comprend suffisamment la permanence et l'invariance de certaines propriétés de l'objet pour avoir l'assurance que le mouvement rétroactif n'affecte pas l'objet dans sa complétude. Il peut développer alors une pensée qui corrige, efface, analyse... Ses opérations mentales se coordonnent en systèmes de traitement qui se perfectionnent et se structurent en modalités cognitives logiques de plus en plus performantes. Les opérations concrètes de tri, sériations et classifications progressent. L'enfant qui saisit dorénavant les notions d'invariance, de conservation de substance (de poids, de volume) et de causalité manie l'ensemble de ces outils de compréhension du monde pour penser son environnement, en affiner sa perception et mieux adapter ses actions. Au plan sociocognitif, l'enfant devient également capable de coopération ce qui permet le partage d'expériences de raisonnement.

Ce stade est divisé en deux sous-stades :

- I. 8 - 10 ans. Opérations concrètes simples (logico arithmétiques : classe, relations numériques).
- II. 10 - 12 ans - Opérations concrètes complexes (spatio-temporelles)

Ce qui différencie ce stade « concret » du suivant : le stade des opérations formelles (12 - 16 ans), c'est le que l'enfant de moins de 12 ans a besoin d'un support concret pour déployer ses opérations mentales. Le matériel tangible sert de base à son raisonnement. Son traitement des propriétés des objets reste dépendant du contenu auquel il s'applique. Progressivement, la forme du raisonnement de l'enfant va se dissocier du contenu pour devenir par la suite plus abstrait et advenir hypothético-déductif. Mais à ce stade des opérations concrètes simples, l'enfant est parfaitement capable d'autoévaluation. Il peut parfaitement poser un regard évaluatif, critique

sur son expérience d'élève puisqu'il est en possibilité de se penser comme objet à penser (Piaget, 1974).

Pensée opératoire concrète	
Début vers 7 ans (2 ^{ème} année d'école élémentaire) peut se maintenir à l'adolescence en particulier lorsque le jeune est confronté à des domaines nouveaux ou difficiles.	
Raisonnement en faisant des relations. Opérations : - Classer mettre en ordre - Règles logiques (négation, inversion, identité, remplacement)	
Situation dans le temps :	Pensée orientée vers le présent.
Prise de conscience : Compréhension du fonctionnement des systèmes par utilisation et par la mise en pratique, plutôt que par la réflexion ou l'analyse	
Représentation mentale : A déjà une certaine habitude d'intérioriser les actions.	

Figure 7 : La pensée opératoire chez l'élève par Pace (1987)

Pour Wallon (1945), qui s'intéresse plus largement au développement psychosocial, la période 7-11 ans correspond au stade dit catégoriel. Il y indique le primat des activités intellectuelles : l'enfant devient capable d'attention, d'effort, de mémoire volontaire. La représentation abstraite des choses devient possible. Ce stade est marqué sur le plan social par un essor qualitatif du tissage relationnel. La camaraderie se développe, les jeux se déroulent en s'appuyant sur des règles valables pour tous. Le sentiment de justice morale et l'autonomie se développent. Ces progrès de la dimension psychosociale permettent aux élèves d'élaborer une représentation de leur place à l'école parmi les autres. Le regard n'est plus celui égo-centré du stade de développement antérieur et l'interrogation sur son propre vécu personnel à l'école procède bien d'un mouvement introspectif de retour sur soi.

Nous nous appuyons ainsi sur la théorisation piagétienne mais aussi sur les caractéristiques du développement psychosocial des enfants établies par Wallon (1945), pour justifier la cohérence du dispositif pédagogique expérimental de notre recherche-action : le protocole pédagogique, ainsi que l'outil de mesure et les techniques d'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994) coïncident avec possibilités psycho-développementales de la population concernée (8-10 ans). Et cela, même si, nous l'avons précisé auparavant, le dispositif s'origine hors de l'école élémentaire avec des méthodes d'accompagnement et de réflexivité à la fois importées d'autres secteurs d'activité comme le soin ou agrégées à une population adulte. L'importance accordée

aux relations interpersonnelles à cet âge permet l'établissement d'échanges verbaux d'une qualité dialogique que nous estimons indispensable pour le recueil des données de notre recherche.

En effet, les élèves sont sollicités sur l'auto-évaluation de leurs modalités d'être en situation d'apprentissage et sont guidés dans leur mesure de vécu par une administration orale standardisée qui nécessite un niveau de maturité sociale et verbale approprié. Enfin, dans le protocole pédagogique, les élèves sont invités par leur enseignant à expliciter leurs procédures tout comme leur vécu d'apprentissage (c'est un des piliers qui caractérisent le Dispositif d'Accompagnement Bientraitant) et ils ont besoin pour enclencher cette dynamique d'explicitation de développer leur capacité d'évocation. Ceci nous ramène au plan théorique à la notion de réfléchissement (Vermersch, 1994) au cœur de la conscientisation d'un vécu et plus spécifiquement dans notre étude, du vécu scolaire. Vermersch (1994) s'est emparé de la théorie piagétienne de la prise de conscience pour formaliser son concept central d'explicitation. Il a mis en évidence le caractère incontournable de l'introspection comme source d'information sur le vécu subjectif en postulant qu'il n'y a qu'une personne au monde qui puisse rendre compte de ce qu'a été son expérience singulière : c'est le sujet lui-même. En menant un entretien d'explicitation, l'enseignant peut accompagner la démarche introspective de l'autre. Nous proposons de poser le cadre théorique de cette approche innovante.

2.6.2 REFLEXIVITE ET REFLECHISSEMENT

Pour répondre à la question des compétences métacognitives au service d'un exercice réflexif des élèves et donc des enfants, commençons par questionner le sens des mots voisins : réflexivité et réfléchissement. Balas-Chanel (2014) précise que « réfléchir » est un verbe qui possède deux significations complémentaires et indissociable pour la bonne mise en œuvre de l'exercice réflexif : la réflexion, au sens de raisonnement, *to think*, tient une certaine place dans l'activité réflexive mais une autre place est à accorder au réfléchissement piagétien, *to reflect*, au sens du réfléchissement. Il est en effet indispensable de permettre l'avènement de ce mouvement de retour à la conscience de l'expérience passée. Le réfléchissement, « *c'est laisser revenir à l'esprit des informations « perdues », des informations non conscientes et pourtant vécues, et qui ont contribué au résultat auquel on est arrivé : ce que j'ai perçu, fugacement, (...), la manière dont j'ai changé une stratégie d'intervention, l'intuition que j'ai eue. Les laisser revenir pour les nommer, les faire exister, en prendre conscience afin de les mobiliser consciemment (...)* » (Balas-Chanel, 2014, p. 32). Davantage qu'un processus de remémoration,

même si la mémoire autobiographique, épisodique entre en jeu, il s'agit d'une conscientisation auto noétique (Tulving, 1985). La posture réflexive est un process mental qui n'est donc pas spontanée. Il est nécessaire en première intention d'orienter son attention vers soi-même en tant qu'acteur et de privilégier son activité de penser son action, plutôt que vers le contexte dans lequel s'est déroulée cette action. Il s'agit de s'intéresser à son rôle d'acteur dans la situation vécue telle qu'elle est rejouée en pensées, modelées par la réminiscence. Les représentations mentales, les observations ou sensations et les intentions sont autant d'éléments implicites, inconscients mêmes qui peuvent émerger lors de la pratique réflexive. Cela réclame une disposition spécifique qui requière un réel effort de prise de conscience. Le sujet réflexif peut être accompagné dans sa quête de sens et guidé dans son travail d'évocation d'une situation à se remémorer. Mais cette aide apportée par autrui pour soutenir l'effort de réfléchissement ne se substitue pas au travail intrapsychique crucial réalisé par le sujet réflexif lui-même. En effet, il est forcément seul avec ses souvenirs. Il est le seul et l'unique à pouvoir accéder à ses pensées et rendre explicite son activité passée, afin de partager l'analyse et une certaine compréhension de son vécu.

2.6.3 L'ÉLÈVE REFLEXIF : REFLEXIVITE OU REFLECHISSEMENT ?

Comment l'élève de primaire peut-il ainsi être en mesure de réfléchir avec et surtout sur ses propres modalités de réflexion ? À partir de quel âge et comment est-il en capacité d'activer ce processus de penser ? Cette compétence de réflexivité repose sur la capacité d'introspection vectorisée par la relation intersubjective (Piaget, 1974). Nous proposons également de l'enrichir d'apports post-piagétien afin de mieux définir ce que nous nommons « l'élève réflexif » en regard du processus de réfléchissement mis à l'œuvre par la médiation relationnelle.

Piaget (1974) explore les similitudes et les différences entre « réussir » qui relève du « savoir-faire » et « comprendre » qui correspond à la conceptualisation, que cette élaboration conceptuelle soit postérieure à l'action ou bien qu'elle agisse en retour sur l'action. Nous soulignons l'idée qu'a développé Piaget selon laquelle la prise de conscience constitue un travail cognitif, qu'elle opère une véritable reconstruction d'un plan sur un autre. La prise de conscience est « *un processus bien plus complexe qu'un simple éclairage intérieur* » (Piaget, 1974, p. 275). Ces connaissances sont non-conscientes : « *des conceptions de Piaget sur la prise de conscience, on peut dégager l'idée de non-conscient comme le niveau premier dans la micro-genèse des connaissances précédant le niveau suivant qui serait celui de la conceptualisation, de la mise en mot explicite, donc de la prise de conscience* » (Vermersch,

1991, p. 55). Pour Vermersch (1991), « *il y a une conscience non-consciente d'elle-même et une conscience réfléchie qui l'est* » (p. 74). Vacher (2011) explicite très clairement que « *si la réflexion est à rapprocher d'un processus cognitif de rationalisation de la perception lors d'une situation, le réfléchissement est pour sa part l'expression subjective de ces perceptions par une mise en mots faisant surgir les tensions affectives, cognitives et sociales* » (p. 66).

Rappelons que l'un des fondements de la position constructiviste piagétienne est que la connaissance n'est pas tout entière contenue dans le sujet. En effet, elle ne provient pas entièrement de l'objet de connaissance, mais résulte de l'*interaction* d'un sujet connaissant avec l'objet de connaissance. Le mouvement qui anime la prise de conscience est interdépendant du sujet et de l'objet de connaissance : « *la prise de conscience procède de la périphérie au centre* » (Piaget, 1974, p. 263). La périphérie est justement ce point d'interaction, de « *réaction la plus immédiate et extérieure du sujet face à l'objet* » (Piaget, 1974, p. 263). La périphérie renvoie au but que le sujet vise, au résultat qu'il a obtenu, aux effets perceptibles qu'il produit, aux données sensorielles les plus saillantes pour lui. La conceptualisation correspond au passage de l'action matérielle - telles que les manipulations, les productions - à la représentation cognitive, pensée générale et abstraite de cette action. Ainsi, « *La prise de conscience d'un schème d'action transforme celui-ci en un concept, cette prise de conscience consistant donc essentiellement en une conceptualisation* » (p. 261). « *Le mécanisme de la prise de conscience apparaît en tous ces aspects comme un processus de conceptualisation reconstruisant puis dépassant, au plan de la sémiotisation et de la représentation, ce qui était acquis à celui des schèmes d'action* » (p. 271). La prise de conscience, qui correspond à une conceptualisation, se soutient, pour Piaget, d'un mouvement psychique d'abstraction. Piaget (1974) distingue 4 formes d'abstraction :

- L'abstraction empirique, tirée des propriétés du réel, des objets manipulés par le sujet. Cette abstraction intervient dans la formation des connaissances empiriques à partir des données de fait ou des observables.
- L'abstraction pseudo-empirique qui correspond aux formes élémentaires de l'abstraction réfléchissante.
- L'abstraction réfléchissante, issue des actions que le sujet effectue sur les objets, et non plus des seuls objets. Cette abstraction réfléchissante peut demeurer inconsciente et rester ignorée du sujet ou devenir consciente.
- L'abstraction réfléchie, qui s'accompagne d'une prise de conscience et d'une formulation, voire d'une formalisation des éléments qui ont été abstraits. L'abstraction

réfléchi apparaît comme le produit conscient des données de l'abstraction réfléchissante. Si l'abstraction réfléchissante n'est pas forcément accompagnée d'une prise de conscience, l'abstraction réfléchi est, elle, au contraire sous-tendue par la prise de conscience.

Le mouvement de prise de conscience s'accomplit en cheminant de l'abstraction empirique vers l'abstraction réfléchi. Au cours du développement intellectuel ontogénétique, ce processus d'abstraction évolue et se modifie : les abstractions pseudo-empiriques, nombreuses au départ, diminuent progressivement alors que les abstractions réfléchies se développent. Selon Piaget (1974) l'abstraction réfléchissante s'épure toujours davantage, dans le sens où elle n'a plus besoin du support des objets concrets, ni de l'abstraction empirique. Elle peut fonctionner à l'état pur : cette étape annonce l'accession du sujet à la pensée formelle.

Le processus de réfléchissement - troisième palier - assure le passage du plan de l'action à celui de la représentation. Le quatrième et dernier palier, quant à lui, est caractérisé par un processus de réflexion ou réorganisation de ce qui a été construit sur le plan précédent. Contemporain des opérations formelles qui se constituent vers 11-12 ans, il est le processus mature de l'abstraction réfléchi. La prise de conscience consiste en un processus de conceptualisation. Cette conceptualisation correspond à un passage du plan de l'action à celui de la représentation sémiotisée (sous forme d'images mentales, de dessin, de langage oral mais aussi de schémas figuratifs et d'écrits), sous-tendue par un mouvement d'abstraction. Cette présentation ciblée de la théorisation piagétienne sur notre objet d'étude - l'élève en capacité de réfléchir sur son confort scolaire - borne au plan épistémologique notre recherche. La théorie cognitive au sens large, pas uniquement constructiviste et en accord avec d'autres approches de psychologie du développement, permet de rendre compte de la possibilité pour les enfants interrogés sur leur vécu scolaire, d'élaborer une représentation de leurs conditions de travail et d'explicitier leurs besoins pour apprendre.

L'intérêt porté à la pratique d'explicitation dans l'enseignement augmente avec le développement des neurosciences qui mettent en lumière le champ des démarches d'aide au développement cognitif. Le *dialogue pédagogique* (de la Garanderie, 1992) correspond au modèle d'échange « métacognitif » que nous avançons comme étant une modalité d'accompagnement pédagogique inscrit dans un relationnel bienveillant. De la Garanderie (1992) se base sur les concepts et outils de la gestion mentale pour permettre cet échange métacognitif enseignant/élève et dans ce modèle, la place de l'explicitation y est prépondérante. Nous allons développer cette dimension incontournable de l'explicitation dans l'avènement de

la réflexivité partagée au sein de la relation pédagogique (Dialogue réflexif que nous avons identifié correspondre à du réfléchissement intersubjectif)

2.6.4 L'EXPLICITATION DE L'ELEVE REFLEXIF (APPRENDRE A APPRENDRE) ET SON ENSEIGNANT (APPRENDRE DES APPRENANTS).

Si « *Accoutumer les élèves à réfléchir sur eux-mêmes, à parler d'eux en termes cognitifs, est quelque peu révolutionnaire* » (Zakharouch, 2015, p. 35) alors cette orientation particulière, métacognitive, au centre de notre dispositif pédagogique peut être qualifiée de pratique innovante. Si l'on considère qu'innover c'est changer la façon de fonctionner pour transformer, trouver des solutions nouvelles et mieux adaptées, alors notre dispositif est innovant. La définition générale de l'innovation correspond à l'introduction de quelque chose de nouveau pour remplacer quelque chose dans un domaine quelconque (Larousse, 2019). Plus spécifiquement, nous pouvons dire qu'innover correspond à la mise en œuvre de connaissances, d'une nouvelle idée ou d'une façon de faire différente en vue de valoriser la mission d'une organisation. Les différentes approches reconnues pour le déploiement d'une innovation en matière de pédagogie et de son maintien doivent bien sûr s'adapter aux contextes. Une accommodation aux possibilités locales, circonstancielles est gage de réussite de la mise en œuvre d'innovations. L'éducation est un secteur innovateur et des expérimentations pédagogiques fleurissent effectivement dans de nombreuses structures scolaires. L'intérêt spécifique de notre dispositif est son inclusion dans un dispositif expérimental de recherche doctoral mais aussi dans son partenariat très contextualisé avec différents organismes d'évaluation indépendants et associés au programme (Erasmus +, inspection de l'Education Nationale, direction diocésaine, Résodys).

Aussi, l'axe central du domaine 2 du socle commun pour les élèves en France indique que « *Les méthodes et outils pour apprendre (...), ne constituent pas un enseignement en soi mais doivent faire l'objet d'un apprentissage explicite, pendant la scolarité obligatoire, dans tous les enseignements et espaces de vie scolaire. Leur maîtrise progressive développe l'autonomie et le goût de l'initiative ; elle favorise l'implication dans le travail commun, la recherche et la coopération* » (Décret n° 2015-372 du 31 mars 2015 relatif au socle commun de connaissances, de compétences et de culture). De plus dans la mention des champs d'activité associés au domaine, il est précisé qu'« *apprendre à apprendre et à comprendre est un enjeu qui concerne l'ensemble des champs et des disciplines. Les méthodologies du travail ne s'apprennent qu'en situation. Mais il faut leur consacrer le temps nécessaire et les explicitations suffisantes.*

L'école ne peut exiger ce qu'elle n'a pas enseigné » (Décret n° 2015-372 du 31 mars 2015). Face à la commande institutionnelle, les savoirs enseignés se sont complexifiés avec une exigence portée sur l'autonomie et la réflexivité pour répondre au hiatus entre ce que l'école se fixe comme objectif d'apprentissage et ce dont disposent les élèves comme moyens pour y parvenir. Ce hiatus porte sur la compétence d'apprendre, préalable aux apprentissages à proprement parler. Un prérequis qui nécessite un enseignement spécifique portant sur les contenus scolaires, envisagés non pas comme but mais comme moyen (pas au service de ces derniers).

Or, force est de constater que si les savoirs académiques fournissent les indispensables contenus, la recherche des moyens pour les comprendre et les apprendre sont moins explicitement sollicités ou visés comme une compétence à développer. La dimension des compétences transversales, de la connaissance des processus d'apprendre, des savoirs d'action est présente en filigrane dans toutes les activités de travail mais se voit souvent relayée au second plan. Pourtant « *les méthodes et outils pour apprendre* » sont, dans le nouveau socle commun, mis en exergue dans le second des cinq grands « domaines » essentiels de ce que doivent acquérir tous les élèves. Cette transversalité d'une approche qui questionne le « *comment faire* » est ainsi institutionnellement préconisée. Il est en effet recommandé de solliciter une dynamique expérientielle du faire, refaire, défaire pour tirer des enseignements de ces démarches de tâtonnement par essais-erreurs, auto-évaluation et autocorrections successives. La recherche de compréhension des processus d'apprendre définit cette formulation d'« *apprendre à apprendre* ». Des applications concrètes s'observent notamment depuis la rentrée 2017 avec la réforme du collège dans le cadre des oraux des Enseignements Pratiques Interdisciplinaire (EPI) et du Dépôt National du Brevet (DNB) (Arrêté du 16 juin 2017 modifiant l'arrêté du 19 mai 2015 relatif à l'organisation des enseignements dans les classes de collège). L'évaluation à ces examens porte sur les capacités à expliciter ce que l'élève a appris. Les questions auxquelles l'élève doit répondre correspondent à ce type d'interrogations réflexives : quelles connaissances a-t-il mobilisé ? Comment a-t-il procédé ? Quelles acquisitions a-t-il pu faire ? Pour parvenir à répondre à la commande, les élèves doivent donc pouvoir bénéficier au préalable d'un enseignement à l'explicitation.

Une pédagogie de l'apprendre à apprendre serait avant tout une pédagogie qui promeut la connaissance de soi et engagerait les élèves dans une pratique réflexive et métacognitive. L'élève est invité et accompagné dans un nouvel apprentissage, celui d'apprendre à se connaître, à se découvrir, à conscientiser ses modalités d'apprendre afin de mieux apprendre.

Ainsi, apprendre à apprendre serait un prérequis pour apprendre et permettre de réussir, de progresser. Mais, au-delà du progrès, il est question, en andragogie, de la promotion personnelle, l'émancipation intellectuelle et l'épanouissement personnel : dans la Recommandation du parlement européen et du Conseil du 18 décembre 2006 sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (2006/962/CE), la cinquième compétence à acquérir est définie comme celle d'« apprendre à apprendre » ou « *capacité à entreprendre et organiser soi-même un apprentissage à titre individuel ou en groupe, selon ses propres besoins, à avoir conscience des méthodes et des offres* ». Cette compétence est présentée comme « *nécessaire à l'épanouissement et au développement personnels des individus (...)* ».

Nous retenons ainsi du cadre législatif l'orientation pédagogique qui se dessine dans la relation triangulaire de l'enseignant à l'élève et aux savoirs. L'accompagnement de l'élève dans sa relation d'apprentissage - la relation à lui-même (au plan métacognitif) et la relation à son enseignant (au plan du dialogue réflexif ou réfléchissement intersubjectif) - replace ces acteurs du changement dans des postures souples d'ajustements, d'autorégulation mutuelle. Cette évolution des rôles de chacun passe par des expériences relationnelles d'apprentissage qui visent davantage l'émancipation cognitive et le développement des compétences transversales que les acquisitions scolaires. Nous observons depuis la politique inclusive à un glissement de paradigme allant de l'adaptation scolaire à l'adéquation psychopédagogique avec l'ouverture d'un passage de la différenciation pédagogique pour les uns à l'ajustement naturel pour tous.

2.6.5 DE L'ADAPTATION A L'ADEQUATION : L'APPRENTISSAGE AUTOREGULE ET L'EXPLICITATION

Nous avons circonscrit la bienveillance et configuré notre entrée transdisciplinaire, nous nous sommes ensuite attachés à définir chacune des notions qui s'agrègent à notre approche afin de présenter les outils théoriques de la mise en œuvre d'un dispositif expérimental bienveillant.

Afin de conclure ce chapitre théorique, nous proposons une ouverture et une transition à la présentation pragmatique de notre expérimentation.

De l'égalité à l'équité, les politiques évoluent vers des pratiques éducatives qui encouragent les enseignants à jouer le jeu de la différence. L'optique « différentialiste » permet la mise en pratique d'une pédagogie sur mesure, ajustée aux besoins de chacun. Il a été question au plan théorique de bien définir la fonction de la bienveillance comme l'ajustement au besoin, espace pédagogique, sécurisant, indispensable au confort de travail. Le moyen que se donne la

bienveillance pour établir cette relation de confiance aux apprentissages est la régulation des conditions de travail rendue possible par le dialogue pédagogique de type échange métacognitif (de la Garanderie, 1992). Il s'agit d'aménager pour l'élève un contexte d'apprentissage propice à la sécurité de penser, de partager sa pensée mais aussi de gagner en maîtrise de soi et en capacité de travailler. Pour l'élève, être, dans une certaine mesure, son propre maître, modifie sa représentation du travail et sa vision de l'enseignant. Cela repositionne l'enseignant en place d'accompagnant qui orchestre le contexte d'apprentissage. Cette régulation pédagogique s'articule indéniablement à la pratique d'un apprentissage autorégulé. Le contexte est alors celui de la confiance relationnelle, de l'alliance pédagogique et non de la dissymétrie traditionnelle et frontale enseignant/enseigné. Ces conditions relationnelles permettent le déploiement de l'*empowerment*.

Dans notre dispositif, il a été nécessaire d'aménager un environnement duquel pouvait se créer cette prise de pouvoir par l'élève. L'environnement, présenté préalablement dans la description du dispositif de bienveillance est également bienveillant pour les enseignants car l'effet sur les élèves, plus acteurs et autonomes, réfléchit sur l'entourage dans son ensemble. Par rapport à cet empowerment par exemple, plus l'élève se sent potentiellement en aptitude de produire des acquisitions, des savoirs et savoir-faire, moins il a besoin d'exercer son pouvoir d'action ailleurs.

Ce développement de l'autonomie dans l'apprentissage est un facteur important et reconnu de réussite scolaire (Hattie & Yates, 2014). L'apprentissage autorégulé, qui correspond à cette autonomie dans l'apprentissage, est fortement corrélé à la réussite scolaire (Boekaerts et al., 2005; Buysse et al., 2016; Cosnefroy, 2011). L'apprentissage autorégulé (self-regulated learning, SRL) se définit comme la participation active de l'apprenant au processus d'apprentissage. Cette compétence (Zimmerman, 2000) permet à l'élève de mieux identifier ses difficultés, de repérer ce qui fait obstacle, de circonscrire ses limites, de chercher des stratégies, de formuler ses besoins, de recourir à des aides extérieures, de s'autoévaluer, de mesurer sa progression, de se fixer des objectifs, de développer l'autocontrôle et l'ajustement (Cosnefroy, 2011). Cette compétence est d'avantage qu'une préférence d'apprentissage, elle s'apprend comme une certaine modalité d'apprendre. Cette compétence permet le développement de l'engagement de l'élève dans ses apprentissages. Les pensées, sentiments et actions sont dirigés vers des objectifs fixés par l'élève lui-même et en accord avec son enseignant (Boekaerts, 1996; Schunk, 1994). Cet engagement cognitif, qui augure la prise d'initiatives et responsabilise l'élève, est dépendant du contexte affectif et conatif (Boekaerts, 1996). Cet engagement, donc

psycho-cognitif, tend de surcroît à s'exercer durablement avec une activité maintenue de l'élève, dont la volonté d'atteindre son but, produit de la persévérance (Cosnefroy, 2011). L'élève est par ailleurs davantage en capacité de repérer les appuis dont il a besoin pour surmonter une difficulté inhérente à un apprentissage (Vermunt, 1996). Cette autorégulation s'appuie sur des mécanismes réflexifs nécessaires à la compréhension de ses modalités cognitives et de ses façons de travailler. Les différentes méta-analyses mettent en valeur l'effet positif du développement de la métacognition qui fait partie intégrante de l'apprentissage autorégulé (Hattie, 2008). Ainsi, pour parvenir à cette compétence d'apprentissage autorégulé, il est indispensable d'exercer cette métacognition. Puisque l'apprentissage autorégulé fait appel aux capacités métacognitives, il est indispensable de former l'élève à les développer (Winne, 2011). Pour cela l'élève doit être accompagné. Cet accompagnement spécifique consiste dans une dynamique relationnelle réflexive : l'élève est invité par l'enseignant à penser comment il apprend et à apprendre comment il pense. Il est sollicité à prendre conscience des raisons de ses réussites comme de ses erreurs pour mieux se connaître.

En plus de mieux se connaître dans sa façon d'apprendre, l'élève se fait mieux connaître de son enseignant. Le partage est au cœur de la dynamique réflexive d'une compréhension réciproque. Si l'enseignant peut répondre de façon adaptée aux besoins spécifiques de l'élève, ce dernier bénéficie de conditions de travail propices à une plus grande autonomie. Il a moins besoin d'aide puisqu'il est moins mis en fragilité par ses besoins spécifiques ignorés, négligés. Il peut s'affranchir progressivement de l'aide extérieure pour trouver en lui les réponses stratégiques. Si l'élève dispose en lui de ressources nécessaires pour apprendre, cela lui permet de développer son autonomie (Grolnick & Raftery-Helmer, 2015). Cette autonomie n'est pas consubstantielle de l'apprentissage autorégulé, elle se développe progressivement grâce à une pratique pédagogique qui la favorise. Cette pratique qui traite des besoins par un accompagnement pédagogique ajusté, nécessite la mise en œuvre d'un canevas d'actions pédagogiques qui développe les compétences métacognitives. Des dispositifs pédagogiques ont été expérimentés dans des écoles secondaires au Québec sur la base de cette matrice d'actions pédagogiques (Buisse et al., 2016) :

- La poursuite de buts significatifs
- Le sentiment d'auto-efficacité
- L'utilisation d'outils d'évaluation formative : Portofolio, bilan oral hebdomadaire
- L'apprentissage collaboratif, coopératif
- Un relationnel à l'enseignement fait de confiance et de reconnaissance réciproque

- L'établissement d'un cadre d'enseignement propice aux raisonnements métacognitifs
- L'accent porté à la qualité du feed-back enseignant : retours détaillés à l'élève, relance dans la démarche, reformulation, précisions, questionnements, explicitations
- L'enseignement de l'explicitation
- La mise en place d'outils réflexifs

Il ressort de ces expérimentations québécoises qu'il convient d'œuvrer à la mise en pratique de ces actions associées à une approche métacognitive pour favoriser la réussite et la persévérance scolaire (Hattie, 2008).

Ces résultats outre-Atlantique encourageants nous ont convaincu d'expérimenter nos hypothèses sur le territoire français. Précisons que la recherche-action a pour parti pris une certaine prise de risque mais si la mise en place du dispositif d'accompagnement pédagogique bien traitant des élèves a relevé d'une certaine inventivité de l'expérience, elle s'est, au demeurant toujours raccordée aux apports théoriques contemporains, même à l'international.

Cette veille scientifique est un point central de la tenue d'un dispositif de recherche-action. L'accompagnement à l'accompagnement auprès de l'enseignant s'est prioritairement appuyé sur des publications d'études récentes. Les concepts de métacognition, réflexivité, explicitation, au sein d'une mise en pratique expérimentale n'ont cessé de s'articuler aux apports scientifiques issus de travaux de recherche actuels. Pour reprendre cette matrice d'actions pédagogiques québécoise (Buisse et al., 2016), nous observons que la pratique de l'explicitation occupe une place centrale. En effet, l'enseignement de l'explicitation est interdépendant des autres dimensions sollicitées dans la perspective d'une compréhension soutenue par la réflexivité et majorée par l'analyse métacognitive. L'apprentissage de l'explicitation aux élèves possède un double intérêt : il permet aux apprenants de mieux identifier leurs procédures de résolution des tâches et d'autoévaluer leurs manières d'apprendre. Il donne le moyen à l'enseignant d'avoir un accès aux processus des élèves afin d'ajuster leur accompagnement pédagogique. Ce double mouvement identificatoire engage une compréhension nouvelle plus ajustée et contribue à la régulation mutuelle. Cette pédagogie de l'explicitation, développée comme une pratique d'un enseignement explicite pour la gestion des apprentissages (Gauthier et al., 2013) peut prendre d'autres configurations que celles prises pour exemple au Québec à partir du moment où l'élève, invité à s'auto-investiguer pour accéder à ses modalités d'apprentissage, est actif dans la découverte de sa démarche de travail, (recherche personnelle introspective). Il enclenche ses processus métacognitifs *avant* que l'enseignant ne décode avec lui ce qu'il ressent de son rapport à la tâche et verbalise de ses modalités d'apprentissages. Cet accompagnement

spécifique nécessite que l'élève exerce sa métacognition dans l'alliance pédagogique mais pas dans l'aliénation à l'enseignant.

Pour revenir en France, l'explicitation est recommandée dans les nouveaux programmes (Décret n° 2015-372). Ces derniers recommandent que les objectifs de travail ainsi que les procédures pour apprendre se doivent d'être systématiquement explicités *avec* les élèves. Nous ajoutons dans notre travail que les procédures peuvent aussi être explicités *par* les élèves. D'une pédagogie explicite à un accompagnement qui sollicite, encourage l'explicitation des élèves (et non pas seulement aux élèves) pour communiquer leurs modalités, leurs besoins tels que nous proposons, il y a une différence. Cette dissemblance correspond à la réciprocité de cette pratique d'explicitation. D'une part l'enseignant explicite les consignes, d'autre part l'élève explicite ses procédures de travail. Notre entrée expérimentale est celle de la communication, de *l'explicitation à double sens au sein d'une relation intersubjective* qui l'a permise et même sollicitée, encouragée. Un climat relationnel de confiance est alors indispensable pour que l'élève ose évoquer ses difficultés, ses empêchements, ses errances, ses blocages. Il doit pouvoir sans crainte communiquer sa perception de son rapport au travail, son vécu cognitif mais aussi affectif, émotionnel. Une relation pédagogique sécurisée, invitant à l'expression de soi et stimulant cette démarche réflexive permet d'autant plus d'activer l'explicitation dans le rapport de l'élève à son travail dans la relation à l'enseignant. Ce contexte propice à l'explicitation correspond à une pédagogie qui prône le dialogue réflexif enseignant/apprenant dans une perspective métacognitive.

Les outils du dialogue réflexif, dont il est question dans notre dispositif pédagogique d'accompagnement, correspondent à une pratique de l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994). Cette investigation réalisée par l'enseignant pour comprendre les mécanismes mis en jeu par l'élève s'appuie sur cette technique préalablement apprise. Ou, plus spécifiquement, l'enseignant initie un dialogue pédagogique avec l'élève (de la Garanderie, 1992) qui comprend cette sollicitation de l'évocation des procédures de l'élève au travail. Cette démarche métacognitive trouve les conditions de son développement dans l'approche de la gestion mentale. Cette recherche mutuelle du « cheminement mental » opérée par chacun (élève/enseignant) nécessite un contexte particulier d'accompagnement pédagogique :

- L'enseignant doit être formé à ce type de dialogue.
- Le sens de ce type de dialogue doit être compris par les élèves.
- L'élève doit avoir le temps, l'espace personnel d'exprimer sa pensée, d'expliciter ses procédures de travail.

Et nous complétons avec la réciproque : si l'élève doit être formé à ce type de dialogue, le sens de ce type de dialogue doit être avant tout compris par l'enseignant. L'enseignant doit avoir le temps, l'espace personnel d'exprimer sa pensée, d'expliciter ses procédures de travail ou plus exactement ses praxies professionnelles. La nécessité d'un accompagnement à l'accompagnement est posée. L'enseignant doit lui-même être formé à ce type de dialogue réflexif pour pouvoir utiliser cette technique dialogique dans sa pratique pédagogique. Aussi, un moyen efficace pour comprendre ce type d'entretien est de le vivre au plan expérientiel soi-même. Pour expérimenter, voire s'entraîner, à ces techniques d'écoute, de relance, de questionnements, de synthèses partielles, il a été proposé un espace de réflexivité à l'enseignante participant à notre protocole de recherche.

3 CONCLUSION : DU PLAISIR DE (SE) CONNAITRE AU BONHEUR D'ETRE

Au-delà des définitions, méthodes et techniques que nous avons étudiées en vue de leur application concrète dans notre recherche-action, nous serions tentés de redéfinir la pratique d'accompagnement comme une philosophie relationnelle qui invite à la connaissance d'un soi au travail. Dans la pensée existentialiste, phénoménologique, il est établi qu'un véritable dialogue se fonde sur la relation intersubjective (Marcel, 1935) et que les consciences en réciprocity permettent la promotion mutuelle. L'accompagnement à la réflexivité, soutenue par la compétence réflexive de l'accompagnant, ouvre la possibilité d'un dialogue scolastique, ontologique qui forme et transforme les protagonistes de l'échange réflexif vers l'émancipation cognitive, l'épanouissement personnelle à l'école et plus largement ouvre la voie à la réalisation de soi dans le respect de sa singularité, gage de bien-être personnel.

Nous avons posé notre cadre théorique de recherche composé de l'entrecroisement de cadres de pensées qui en forment sa structure. Les concepts qui habitent cet espace référentiel nous permettent d'ouvrir les portes de l'innovation pédagogique pour cheminer vers le bonheur d'apprendre et d'être un élève.

La pensée qui émerge de cette théorisation de concepts clefs dépasse la représentation d'une école qui impose le savoir, et ne se limite pas à la critique d'un espace de douleur et souffrance. Notre vision de l'univers scolaire se distancie du devoir pour l'enseignant de transmettre et de l'obligation pour l'élève d'engranger des connaissances pour s'approcher du plaisir d'apprendre. De la Garanderie (2013b) à ce sujet, réhabilite le bonheur d'être, dans une

perspective éthique eudémoniste. L'école a dans cette perspective la mission d'offrir une voie d'accompagnement vers l'affirmation et l'accomplissement de soi. Un chemin d'apprentissage fait d'actes de plaisir de connaître que l'enseignant accompagne de sa présence et de son attention bienveillante. L'école potentiellement révélatrice de cette puissance d'être (au sens d'être en congruence avec soi) construit au plan affectif, social, cognitif des êtres pensant, acteurs de sens. L'émergence du sens dans la conscience procure jouissance et développe l'appétit de connaissances.

Partie III. L'ECHELLE DE MESURE DU VECU SCOLAIRE ET SON UTILISATION DANS LES HYPOTHESES DE RECHERCHE

1 INTRODUCTION

Au cours de la partie précédente, nous avons d'une part présenté le socle théorique encadrant notre conception de la bientraitance scolaire, et d'autre part proposé l'approche d'accompagnement visant à promouvoir la bientraitance dans la classe, tant au plan de la relation de l'enseignant avec les élèves qu'au plan de la pratique de l'enseignant lui-même au cœur de la relation pédagogique. Si, nous le rappelons, notre étude vise à expérimenter un dispositif bientraitant, il est indispensable de pouvoir évaluer qualitativement et quantitativement la capacité de bientraitance de ce dispositif. Nous avons pris comme indicateur de bientraitance le vécu scolaire des élèves. Il a été nécessaire d'une part de circonscrire ce que recouvre cet indicateur et d'autre part, d'enquêter sur la valeur de cette entité « vécu scolaire » comme indicateur mesurable. Enfin, pour se donner les moyens de cette évaluation du dispositif au centre de notre travail de recherche, nous avons créé un outil de mesure en capacité d'évaluer le vécu scolaire en général. Pour cela, nous l'avons expérimenté, amélioré, puis validé, pour ensuite l'utiliser comme moyen d'évaluation du dispositif d'accompagnement bientraitant mis en place. Nous précisons que cette mission d'évaluation du vécu a permis d'identifier les marqueurs de souffrance des élèves sondés, d'y être attentifs dans le protocole de recherche puis de réévaluer en post-dispositif l'évolution du vécu scolaire des élèves.

Parmi les marqueurs de la souffrance des écoliers, le harcèlement - nous l'avons largement mentionné en **Erreur ! Source du renvoi introuvable.** - tient une place considérable dans les établissements scolaires aujourd'hui, mais notre étude ne s'intéresse à cette maltraitance qu'en contexte de travail, seulement lorsqu'il met l'élève en souffrance dans la relation à ses apprentissages. Le harcèlement scolaire est entendu comme la répétition de phénomènes de violences interpersonnelles vécues par les enfants à l'école. Les événements provocateurs de souffrance psychique isolés dans cette étude correspondent à des situations de classe, en contexte d'apprentissage. Ainsi, du côté des élèves, les moqueries, les critiques, l'humiliation,

l'absence de solidarité face à un travail difficile, la comparaison, l'infériorisation peuvent générer de la souffrance. Du côté de l'enseignant, on retient comme phénomènes de violences faites aux élèves : l'absence d'étayage de l'adulte, le refus d'aide ou de répétition de consignes, l'indifférence, l'injonction insistante de rendement scolaire pouvant aller jusqu'à l'acharnement pédagogique, etc. L'ensemble de ces modalités relationnelles produisent du mal-être, voire lorsqu'ils s'inscrivent dans la durée, de la souffrance. Ces facteurs de mal-être, voire de souffrance sont à l'origine de la construction de l'EMVS. Cette échelle ne vise pas seulement à mesurer ces phénomènes maltraitants, elle évalue également les incidences psycho-cognitives induites par ces phénomènes. Le vécu d'échec, le sentiment d'incapacité, d'impuissance, de dévalorisation sont de loin les facteurs qui dominent le tableau de détresse psychique qui nous intéresse ici. S'il est question de souffrance, son versu, à savoir notamment le plaisir, celui d'apprendre, de comprendre (Bachelard, 2013) est évidemment attaché à notre préoccupation de bien-être à l'école. Le curseur voyage nécessairement du vécu de souffrance à celui de bien-être scolaire. Et, en ce sens cette enquête permet aussi de recueillir les indicateurs de confort et d'ouvrir des perspectives d'amélioration des conditions de travail en classe.

Dans un premier temps, nous présenterons les échelles existantes répondant en partie à la question de la mesure du vécu scolaire. Nous aborderons ensuite l'« Échelle de Mesure du Vécu Scolaire » (EMVS) telle que nous l'avons conçue, tout d'abord en évoquant la création de cet outil à travers la genèse de sa conception. Nous présenterons ensuite sa structure, les éléments qui la composent et l'étude de sa validité (qualités psychométriques).

Enfin, nous expliciterons plus spécifiquement son utilisation dans le contexte de cette recherche-action. Ce dernier volet permettra d'expliquer nos hypothèses théoriques ainsi que leur expression dans la lecture qui sera faite des résultats en Partie V.

2 CREATION D'UN OUTIL DE MESURE DE LA SOUFFRANCE SCOLAIRE

Nous proposons de partager la genèse de cet outil, créé, expérimenté, transformé en vue d'être utilisé pour la recherche-action dans sa fonction d'évaluation du dispositif d'accompagnement pédagogique bientraitant. Nous référencerons les instruments de mesure existants, nous définirons l'EMVS comme une conception originale, nous présenterons l'échelle que nous avons construite, nous détaillerons l'ensemble des items qui la compose, nous préciserons sa

modélisation avec son organisation en sphères neuropsychologiques, les conditions générales d'administration.

2.1 LES ECHELLES EXISTANTES DE MESURE DU VECU SCOLAIRE

Du côté des échelles de bien-être, il existe des outils de mesure en soins infirmiers essentiellement pour les personnes âgées, ou encore pour évaluer la douleur des patients. Concernant le vécu des élèves, la recherche s'est davantage portée du côté du confort scolaire global. Certaines échelles se rapprochent de notre champ scientifique et portent essentiellement sur la mesure du niveau de satisfaction : La Multidimensional Student's Life Satisfaction Scale (MSLSS) (Huebner, 1994), la Quality Of School Life Scale (QSL) (Epstein & McPartland, 1976) ou plus récemment la BASC-2 (Reynolds et al., 2011). Ces échelles, outre leur intérêt, ne correspondent pas - nous le présentons ci-après - à ce que notre étude veut mesurer.

La Multidimensional Student's Life Satisfaction Scale (MSLSS) (Huebner, 1994) est une échelle à 40 items qui permet d'évaluer la satisfaction dans le domaine de l'école, de soi-même, de la famille et de l'environnement de vie. Le répondant est invité à répondre pour chacun des items selon une échelle en 4 points (1 : *jamais*, 2 : *parfois*, 3 : *souvent* et 4 : *presque tout le temps*). Les huit items de l'échelle de la satisfaction dans le domaine de l'école sont (traduits par nous) :

- *J'ai hâte d'aller à l'école*
- *J'aime être à l'école*
- *L'école est intéressante*
- *J'aimerais ne pas avoir besoin d'aller à l'école*
- *Il y a plusieurs choses au sujet de l'école que je n'apprécie pas.*
- *Je me réjouis des activités scolaires*
- *J'apprends beaucoup de choses à l'école*
- *Je me sens mal à l'école.*

Dans cette échelle, l'école ne relève donc que d'une faible partie de l'ensemble des items. En outre, Huebner (1994) souligne une fiabilité interne de .85 démontrant certes l'unidimensionnalité de cette échelle, mais aussi sa limite diagnostique. D'ailleurs, dans la version réduite de cette échelle, la Brief Multidimensional Student's Life Satisfaction Scale (BMSLSS) – BMSLSS, Seligson et al. (2003) l'évaluation est réduite à cinq items, chacun évaluant l'un des domaines de la MSLSS. La question se référant à la satisfaction à l'école est

« *Je décrirais ma satisfaction de mes expériences à l'école comme : terrible, malheureuse, plutôt insatisfaisante, mixte, plutôt satisfaisante, plaisante, enchantée* ».

La Quality Of School Life Scale (QSLS) (Epstein & McPartland, 1976) est une échelle en 27 items qui mesure la qualité de vie à l'école. L'échelle comporte trois facteurs distincts : *La satisfaction avec l'école, l'engagement dans le travail scolaire, les réactions positives envers les enseignants*. Cette échelle, assez ancienne, n'a à notre connaissance pas été traduite et validée en français.

La BASC-2 (Reynolds et al., 2011). est une méthode permettant d'évaluer les comportements et les perceptions de soi des enfants et des jeunes adultes de 2 à 25 ans. La composante d'autoévaluation de la personnalité (Self-report of Personality Component SRP) de la BASC-2 comporte des items concentrés sur les attitudes envers l'école, envers les enseignants et l'ajustement à l'école. Cette échelle est très utilisée dans une visée clinique. Le rapport à l'école ne représente qu'une faible partie des éléments qu'elle explore.

Nous pouvons souligner combien l'éventail des outils de mesure du vécu scolaire est mince. La plupart des échelles citées évalue certes l'intérêt et la motivation, mais exclue d'une part les situations entre pairs (solidarité, entraides, ou au contraire, moqueries, rivalité ...), et d'autre part les conséquences symptomatiques de la souffrance scolaire (le stress, la mésestime de soi, la peur de l'évaluation, la peur de l'échec, l'angoisse de performance). Ces outils d'évaluation excluent enfin le rapport à la difficulté, la capacité de résilience, le dépassement de soi, bref les capacités à aller au terme d'une tâche. D'une façon générale, ces échelles n'évaluent pas les plaintes des élèves, ne recueillent pas leur vécu intrinsèque.

Pour reprendre nos observations concernant les études qui cherchent à jauger le climat scolaire (**Erreur ! Source du renvoi introuvable.** - § 0), il est nécessaire de disposer d'un outil qui puisse mesurer la météo intérieure, c'est-à-dire le vécu scolaire tel que nous l'avons défini. Nous nous proposons maintenant de présenter l'échelle que nous avons conçue, laquelle revêt une dimension diagnostique précise et opératoire en termes de réponses à apporter.

2.2 L'EMVS : UNE CONCEPTION ORIGINALE DANS UNE INTENTIONNALITE EXPERIMENTALE

L'outil démarre d'un constat clinique de la souffrance des enfants dans leur milieu scolaire et a été pensé tout au long de son élaboration avec l'intention de mesurer l'efficacité d'un dispositif visant à améliorer leur vécu scolaire. En d'autres termes, il était à l'origine du projet de recherche une intention de prendre soin des élèves en général, sur le terrain de l'école dans leur

prise en charge pédagogique et plus seulement dans une démarche individuelle et curative sur le terrain de la thérapie. La conception de l'EMVS, forte de notre revue de littérature sur la question de la souffrance des élèves, s'inspire :

- pour le choix des items, ***de la clinique-dialogique*** : les items ont été sélectionnés et rédigés à partir des récurrences d'un verbatim recueilli auprès d'enfants en plainte de leur rapport aux apprentissages et plus globalement de leur souffrance à l'école. Ses items sont issus du recueil exhaustif des propos d'enfants, consignés dans 100 dossiers, lors de consultations psychologiques, dans le cadre scolaire et libéral au cours de l'année 2014. Il ont ainsi été rédigés sur la base de la mise en mots de l'expérience scolaire vécue et narrée par les enfants eux-mêmes (Lani-Bayle, 2019b).
- pour la graduation qui permet la jauge du vécu, ***des échelles visuelles analogique et numérique d'évaluation de la douleur en soins infirmiers***. Ce sont en effet les modèles les plus souvent utilisés dans le cadre de l'évaluation subjective d'un état d'inconfort physique ou psychique.
- pour la démarche exploratoire du vécu de satisfaction/insatisfaction, **des échelles de Likert** qui visent généralement à sonder l'utilisateur d'un service afin qu'il puisse communiquer son degré d'adhésion à des items qui lui sont proposés.

Tout en s'inspirant des échelles de douleur, mais surtout en empruntant la graduation en onze points (de 0 à 10), nous avons dû construire une échelle plus ciblée sur le confort d'apprentissage ressenti. Ce vécu évidemment subjectif est agrégé aux conditions de travail réelles de l'élève.

Il est à préciser que la construction de cette échelle s'est déroulée sur deux années (De 2014 à 2016) : le temps d'élaboration nécessaire à l'appréciation de sa nature, de son contenu, de ses modalités d'administration et de sa validation psychométrique. Cette échelle a été proposée à des élèves plus jeunes, à des collégiens, en collectif, en individuel avec différents administrateurs pour débattre sur sa conception et ses conditions de passation. La version finale de cette grille a été élaborée avec pour objectif l'autoévaluation par les élèves de leurs conditions de travail et d'apprentissage.

Comme il n'existait pas d'évaluation similaire du bien-être pédagogique des élèves, il a été nécessaire non seulement de construire cette échelle, mais aussi de l'expérimenter sur une première tranche (cohorte de 180 élèves) pour en valider sa pertinence, puis plus tard avec d'autres cohortes (150 collégiens, 50 élèves de cycle 3) pour garantir une bonne sensibilité et

fiabilité. Ce, afin de pouvoir l'utiliser comme moyen scientifique d'expertise du niveau de bien-être pédagogique.

Nous avons ainsi construit l'EMVS, sous la forme aboutie que nous présentons ici, avec comme objectif opératoire de mesurer l'évolution du confort scolaire auprès d'élèves DYS inscrits dans un dispositif pédagogique expérimental : le « 10 + ». Le but consiste à se donner les moyens d'observer l'amélioration éventuelle de l'état de souffrance scolaire de élèves puis lors d'une autre expérimentation de pouvoir mesurer l'évolution du confort scolaire auprès d'élèves de CM1-CM2 dans une école de type Freinet (Observer l'amélioration éventuelle de leur bien-être).

Ainsi, cette échelle, malgré sa vocation scientifique à évaluer quantitativement un phénomène extrêmement humain et subjectif, s'est construite dans une histoire avec des partenaires qui ont contribué à sa naissance et son évolution. Les enfants eux-mêmes ont permis de faire grandir cet outil dans une visée solidaire et participative à l'amélioration de leur environnement scolaire. Nous présenterons dans le paragraphe suivant, l'EMVS dans sa forme aboutie, ainsi que les modalités de son administration.

3 PRESENTATION DE L'ECHELLE DE VECU SCOLAIRE

L'EMVS est un outil d'évaluation du niveau de souffrance scolaire, elle évalue le bien-être comme son pendant : le mal-être allant jusqu'à la souffrance. Elle mesure la qualité ressentie des conditions d'apprentissage et s'inscrit dans un contexte d'évocation au sens de Vermersch (1994) du vécu de l'élève par lui-même, encouragé par l'adulte enquêteur /chercheur qui administre l'échelle. Cette mesure est une auto-évaluation du vécu scolaire, accompagnée par la présence et guidance neutre de l'administrateur, dont il est recommandé qu'il ne soit pas l'enseignant en charge de l'élève afin de s'assurer de la liberté d'expression des répondants.

Son administration, médiatisée par une investigation orale avec lecture des items, peut se réaliser en entretien individuel ou en situation collective de classe. Ce cadre oral, accompagné au plan humain, permet un recueil focalisé de données relatives au ressenti scolaire, sans jugement, ni influence. Les énoncés soumis aux élèves ne sont pas des questions mais des propositions auxquelles l'enfant peut s'identifier selon un degré de ressemblance à son propre vécu. La graduation de 0 à 10 permet de quantifier, sensiblement et visuellement la perception d'un vécu (Figure 8).

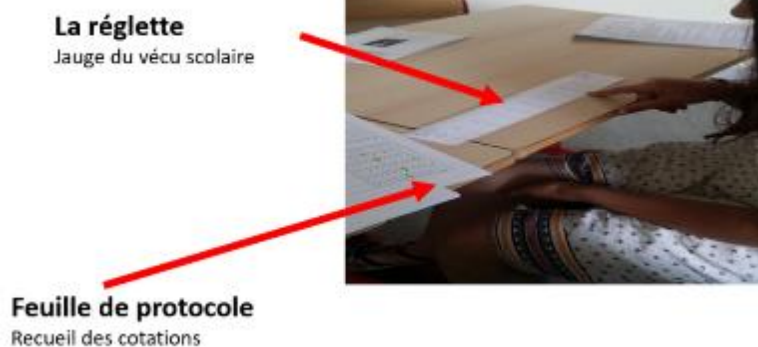


Figure 8 : Une automesure : un repérage par l'enfant. Pointage du doigt d'un niveau d'adhésion à l'item, avec éventuellement une verbalisation associée.

L'administrateur entoure ou surligne sur l'échelle du protocole, le degré d'identification de l'enfant à chaque proposition (item lu par l'adulte). L'enfant désigne de 0 à 10 sur la réglette mise à sa disposition (Figure 13) le chiffre qui correspond à son vécu personnel. Il s'agit d'une liste d'items variés auxquels l'élève est invité à s'identifier plus ou moins en fonction de sa propre expérience d'élève. Loin d'être un inventaire exhaustif de signes de souffrance, les éléments de tension possiblement vécus se présentent sous une forme accessible à la compréhension identificatoire. Les items proposés ont été déterminés au plan de la forme puis numérotés de façon aléatoire. L'ordre de succession des items qui accentue la variété des contenus maintient l'attention et évite les réponses itératives. L'élève peut, tout en quantifiant (fréquence et importance), verbaliser, approfondir ou narrer son vécu scolaire. L'échelle structure, dans un mouvement d'objectivation, une collecte d'éléments très subjectifs qui deviennent alors plus facilement communicables à l'adulte qui pourra en tenir compte. Cette grille, avec sa configuration pratique et adaptée à l'auto-évaluation de jeunes enfants, permet de recueillir des perceptions internes émanant d'une réflexivité de l'élève dans sa relation à l'école, plus précisément en situation d'apprentissage. Il est en effet question pour l'administrateur de pouvoir mesurer la relation des élèves aux apprentissages. Ces derniers sont ainsi sondés sur leur relation aux enseignants, au travail en général, aux tâches, à l'évaluation ou regard porté sur ses performances scolaires etc.

Cet outil n'évalue pas les relations sociales entre pairs, ni les relations interpersonnelles ou environnementales sur les temps périscolaires (restauration, pauses, temps interclasses, sorties, NAP...), ni le lien familial à l'école, même si ces dimensions peuvent être sources d'inconfort psychique, de tension, voire même de maltraitance. Ces paramètres sont exclus d'une mesure qui se veut centrée sur le confort de travail, donc limitée au contexte pédagogique. Nous sommes toutefois bien conscients que ces sources potentielles d'inconfort peuvent contaminer

de façon latente l'évaluation par l'élève de certains items malgré leur centration sur les conditions de travail. L'exclusion de ces paramètres dans la construction de notre outil ne néglige pour autant pas leur impact diffus sur l'ensemble du vécu scolaire.

Ce que l'outil mesure :

- Le vécu scolaire en situation d'apprentissage.
- Le confort de travail

Ce que l'outil ne mesure pas (Critères d'exclusion) :

- Les relations sociales
 - o Entre pairs hors travail scolaire (Récréation, sorties ...)
 - o Sur les temps périscolaires (Cantine, NAP ...)
- Le lien familial à l'école

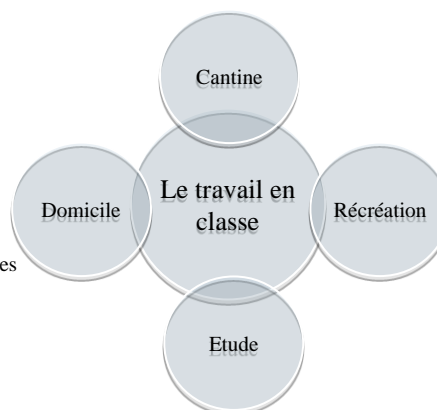


Figure 9 : Critères d'inclusion / exclusion de l'Echelle de Mesure du Vécu Scolaire (EMVS)

L'EMVS s'inscrit au sein d'un objectif plus large de compréhension globale de ce qui se joue en classe pour l'élève dans son rapport au savoir. Il découle des résultats des pistes d'amélioration du confort scolaire. Cette enquête vient, en point d'appui, compléter les observables par ailleurs recueillis par toute personne impliquée dans l'accompagnement de l'élève dans ses apprentissages. En effet, comme nous le préciserons dans la partie dédiée à l'étude des résultats apportés par l'outil sur nos deux terrains (Partie V - §3 et §4), l'EMVS s'attache à la mesure du bien-être des élèves mais n'exclue pas, bien au contraire, d'autres évaluations (pédagogiques, psychométriques...) en capacité de jauger du fonctionnement de l'élève et complète l'observation directe de l'enfant en situation scolaire. Ces observations permettent l'analyse réflexive de l'enseignant et sont matière à échanges pour l'accompagnement à l'accompagnement : il s'agit des données probantes, cliniques intégrées dans notre méthodologie (Partie I - §1.2) car indispensables à la compréhension holistique de l'enfant. Les scores de l'EMVS sont considérés comme complémentaires. Cette échelle permet ainsi une appréciation quantitative d'une situation scolaire qui pourra, par ailleurs, se voir améliorée à partir du diagnostic qu'elle permet. Ainsi, cette évaluation diagnostique porte en elle la possibilité d'améliorer le contexte d'apprentissage. Celui-ci peut effectivement être optimisé par la prise en compte de cet apport détaillé du vécu contextuel des élèves.

Nous avons précisé que cet outil de mesure a été construit théoriquement et cliniquement en amont de son utilisation effective dans le cadre de la recherche-action. L'objectif initial était de créer un instrument de mesure susceptible de balayer le plus subtilement possible le niveau de

confort scolaire *ressenti*. Ce, dans le champ d'étude de la bientraitance qui prend comme point d'ancrage une logique de saisie fine d'authenticité du vécu personnel. Cette saisie du vécu requiert à un niveau méta, une approche neuropsychologique des sphères cognitives engagées dans l'autoévaluation. La structure de l'échelle a ainsi été construite en respectant les possibilités d'expression et d'analyse réflexive des enfants tout en modélisant les représentations selon un découpage que nous justifierons. La structuration de l'échelle en quatre dimensions perceptives, ou sphères métapsychiques, permet de couvrir les relations conatives, affectives, cognitives et émotionnelles que l'élève entretient avec son activité d'apprentissage. Cette organisation que nous allons maintenant présenter, permet une lecture croisée d'indices de confort/inconfort scolaire afin de mesurer le niveau de bien-être/souffrance des élèves.

3.1 ORGANISATION A PRIORI DE L'EMVS SELON LE MODELE DE KONU ET RIMPELA (2002)

Les indices de souffrance scolaire se croisent et se superposent à la fois, solidifiant la saisie du profil mais compliquant la structuration de leur analyse simultanée. Touchant les limites du possible de la modélisation d'un outil qui mesure l'humain, cette grille propose une catégorisation de la complexité humaine forcément partielle et imparfaite. Ces indices traduisent un double niveau : l'un supposé être celui du contexte concret d'apprentissage (exogène) et un autre présumé correspondre au ressenti du contexte par l'enfant (endogène). Ce second niveau, subjectif est celui qui nous intéresse plus particulièrement mais il est dépendant, voire tributaire du premier.

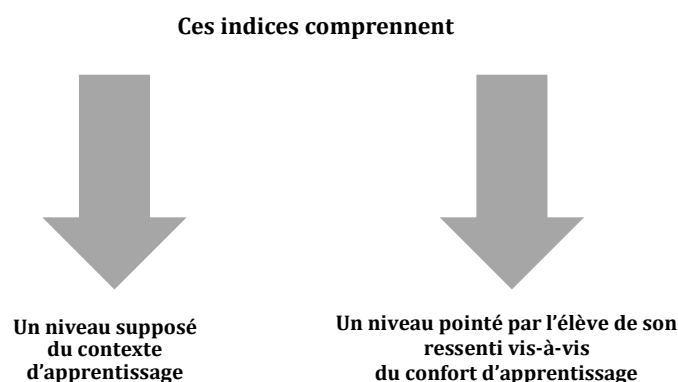


Figure 10 : Les deux niveaux de lecture

En aucun cas cette grille ne cherche à évaluer le cadre pédagogique en soi. L'EMVS n'a pas pour vocation d'évaluer les pratiques enseignantes, mais bien de recueillir une perception

personnelle de l'enfant sur ses conditions de travail. Précisément, il s'identifie à des items qui proposent des vécus-types. Plus il se reconnaît dans un item indicateur de souffrance scolaire, plus la cotation témoigne de façon chiffrée de son inconfort.

L'organisation des items de l'échelle vise à en simplifier la lecture. Cette simplification consiste en des regroupements catégoriels permettant une lecture globale des items évalués. Cette lecture catégorielle ne doit évidemment pas se départir d'un examen détaillé des réponses des élèves sondés. Mais dans la phase intermédiaire de mise à l'épreuve de l'outil, notre intérêt ne portait alors pas sur le vécu de chaque élève, mais sur l'expérimentation de l'EMVS par un temps d'essai de son utilisation. Aussi, dans ce processus de conception de l'échelle, cette organisation des items répartis en sphères nous a permis une lecture des premiers résultats selon un découpage catégoriel facile à manipuler, notamment au plan du traitement des données et de la communication. En effet, les écoles qui ont participé à cette expérimentation en nous offrant la possibilité d'administrer l'EMVS de façon massive en passation individuelle dans leurs locaux, sur du temps scolaire (Mise à contribution des enseignants pour l'organisation, courrier d'information aux familles, salle mise à disposition, gestion des sorties/retours en classe des élèves testés) étaient en attente d'un retour. Cette demande légitime de connaître le vécu scolaire des élèves de leur établissement ne devait pas entrer en conflit avec la garantie pour les élèves sondés de l'anonymat de leurs réponses (Annexe III). Nous avons choisi de faire une restitution dont l'entrée était une lecture par sphères (pour l'ensemble des enfants) et non par élève.

Nous avons pu à la fin de l'expérimentation de la grille, faire un retour sur son administration. Fin juin, après le retest (T2) nous avons communiqué des éléments d'information sur le niveau des indices et repéré les quelques items qui ressortaient comme étant des axes problématiques. Les établissements étaient demandeurs d'une restitution d'ensemble (anonymat des réponses, protocoles individuels non communiqués...) et intéressés par l'analyse des données pour chercher des pistes d'amélioration de la qualité d'accueil des élèves.

Ces résultats traduits en exigences déontologiques du chercheur de restitution des analyses effectuées auprès des élèves.

En écho au modèle de Konu et Rimpela (2002) (Figure 11) centré sur le climat scolaire, nous avons proposé pour l'EMVS, elle, focalisée sur la météo intérieure, le ressenti psychique, une organisation en quatre sphères métacognitives. Cette répartition, qui se situe à un niveau introspectif, permet un regroupement des items recueillis dans le verbatim d'enfants en souffrance psychique sur une année de consultation (en 2014). Nous avons nommé ces

catégories : sphères conative, affective, cognitive, et émotionnelle. Par nature, et du fait de l'origine clinique des items qui les composent, ces sphères s'entrelacent pour fidèlement épouser les lignes du fonctionnement psychique, aussi elles traversent des perceptions humaines du monde scolaire pour en dessiner les nuances du point de vue exclusif de l'élève.

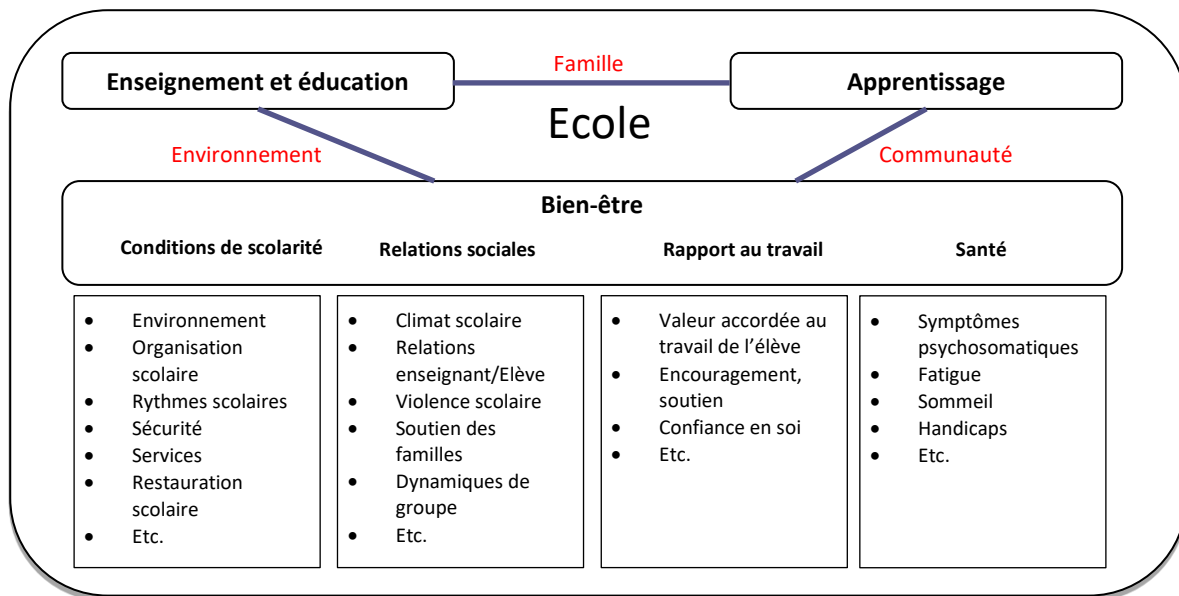


Figure 11 : Modèle de bien-être à l'école d'après Konu & Rimpela (2002)

Le modèle de Konu et Rimpela (2002) auquel il est fait référence en **Erreur ! Source du renvoi introuvable.** - § 0, répertorie le bien-être scolaire selon quatre dimensions : les conditions scolaires, les relations sociales, l'accomplissement personnel et l'état de santé (Figure 11). Ce modèle qui identifie objectivement et classe les paramètres observables du bien-être à l'école (en lien avec le bien-apprendre ou la réussite scolaire) correspond au découpage en quatre sphères métacognitives déterminées *a priori* et qui rendent compte du vécu scolaire à un niveau subjectif. Voici résumées ci-dessous les équivalences considérées entre le modèle conceptualisé par l'étude de Konu et Rimpela (2002) et la modélisation *a priori* de l'EMVS selon une conception neuro-cognitiviste des modalités d'appréhension/perception du monde :

- | | |
|---|---------------------|
| A. Conditions de scolarité → Contexte d'apprentissage | = Cognitif |
| B. Relations sociales → Contexte relationnel | = Socio-affectif |
| C. Rapport au travail → Contexte motivationnel | = Conatif |
| D. État de santé → Contexte psycho-corporel | = Somato-Emotionnel |

Ainsi, cette première version de l'EMVS comporte quatre sphères métapsychiques :

- **cognitive** qui juge le contexte d'apprentissage ;
- **socio-affective** qui mesure le contexte relationnel et intersubjectif ;
- **conative** qui évalue l'accomplissement personnel
- **somato-émotionnelle** qui identifie les signes de perturbations psychologiques et physiques.

Ces sphères, qui pour certaines sont subdivisées en secteurs plus spécifiques (cf. Tableau 1), rassemblent des items que nous allons présenter.

Tableau 1 : Sphères évaluées par l'EMVS (Habib & Bidal, 2017). Répartition des items de l'EMVS en 4 sphères selon le modèle de Konu et Rimpela (2002)

Sphères évaluées			
A Cognitif Contexte d'apprentissage	B Socio-affectif Contexte relationnel, intersubjectif	C Conatif Accomplissement personnel Motivation, intérêt implication	D Somato-émotionnel Santé Signes de perturbations
Autoévaluation de la commande pédagogique 1, 26, 27, 29, 34	Etayage pédagogique : empathie, soutien ... 9, 16, 20, 31	Tendance passive : Démobilisation 8, 11, 30	Thymie : Signes psychosomatiques 5, 10, 14, 15, 23
Performance scolaire 4, 6, 7, 12, 28	Etayage social : solidarité, vicariance... 3, 21, 25	Tendance active : Combativité 18, 19, 24	Comportement : agitation, repli... 2, 22, 32, 33

La construction détaillée de la répartition des items en 4 sphères - cognitive, socio-affective, conative, somato-émotionnelle - permet de rendre compte de l'architecture complexe de l'EMVS. C'est selon ce modèle que la démarche de validation psychométrique a été effectuée. Avant de discuter cette organisation, nous détaillons les items qui la composent.

3.2 PRESENTATION DE SA COMPOSITION : L'ENSEMBLE DES ITEMS

L'EMVS comporte trente-six items, dont un item d'amorçage, trois items d'authenticité et trente-deux items de mesure du vécu scolaire.

3.2.1 L'ITEM D'AMORÇAGE

L'item n°0 est un item d'amorçage. Il permet de débiter l'enquête en douceur. Il est non comptabilisé dans l'enquête. Il permet les ajustements nécessaires concernant le procédé de quantification du niveau avec la réglette. Cet item qui interroge de façon globale le rapport affectif à l'école permet une entrée motivationnelle dans le test.

3.2.2 LES ITEMS D'AUTHENTICITE

S'agissant d'une échelle d'auto-évaluation, nous avons fait le choix d'insérer dans le questionnaire trois items d'authenticité afin d'établir une échelle dite de « Mensonge ». Cette échelle permet de contourner les comportements de désirabilité sociale de l'élève.

Nous considérons arbitrairement, que si la somme des notes des trois items est inférieure à 10, alors la pertinence du protocole est discutable. Un approfondissement des réponses en entretien est recommandé.

Les items d'authenticité sont les suivants :

13. Tu te concentres selon l'intérêt que tu portes à l'activité (ta motivation varie en fonction de la matière).

17. Ta motivation est différente en fonction du genre de travail à faire (Tu es plus ou moins motivé selon l'activité).

35. Tu es toujours très concentré(e) et attentif(ve) → Cet item est en cotation inversée

3.2.3 LES ITEMS DE MESURE DU VÉCU SCOLAIRE

Les items de mesure du vécu scolaire sont au nombre de 33. Comme évoqué précédemment, ils sont issus des observations cliniques et des verbatims des enfants en cabinet de consultation lors de l'évocation de leur vécu scolaire. Nous présentons ci-dessous chacun de ces 33 items :

1. Tu as le temps nécessaire pour finir ton travail en classe.

Cet item (dans la lignée de l'item n°7) évalue l'auto-conscience des difficultés d'apprentissage sur le versant du rendement : le temps nécessaire à la réalisation d'une tâche. Il évalue la pression du temps et interroge le fait que la difficulté soit bien à la hauteur des possibilités de l'élève (rendement dans un temps imparti). L'énoncé suscite chez l'enfant un questionnement du type « *Aurait-il été pour moi nécessaire ou plus confortable d'avoir plus de temps pour réaliser mon travail ?* »

→ Cet item est en cotation inversée

2. Tu es gêné(e) quand tu ne comprends pas ou si tu te trompes et tu te fais tout(e) petit(e) dans la classe pour ne pas te faire remarquer.

Cet item jauge la confiance ou non en la capacité de l'autre à être aidant/bienveillant. Il sonde le sentiment de gêne vis à vis de la conscience d'être dans l'incompréhension d'une consigne ou l'erreur d'un travail. L'élève peut-il s'appuyer sur l'autre (l'enseignant) ? A-t-il peur du regard porté sur son travail ? Se sent-il jugé ? Craint-il les remarques de ses camarades de classe ? Peut-il compter sur une évaluation formative ? Bénéficie-t-il d'un climat de classe solidaire, empathique et sans rivalité ? Une ambiance sociale positive est-elle garantie par la politique de classe et/ou la posture de l'enseignante ? Cet item identifie la possibilité pour l'élève d'affirmer publiquement sa difficulté d'apprentissage.

3. Il t'arrive de vivre des situations d'injustice ou de moquerie dans la classe (par rapport au travail).

Cet item sonde la sérénité, l'ambiance sociale de la classe. Il jauge des conditions psychoaffectives de travail : le climat de travail est-il sûr ? Le groupe est-il porteur ? L'enseignant a-t-il pu créer une ambiance de travail bienveillante au sein du groupe-classe ? Y a-t-il une compréhension collective partagée de la différenciation pédagogique ?

4. Tu trouves le travail que l'on te demande trop difficile pour pouvoir y arriver.

Cet item jauge le rapport de l'élève à la difficulté. Il sollicite une estimation de la part de l'élève du niveau de difficulté de l'activité demandée, et plus précisément le ressenti des limitations de ses capacités. L'enfant évalue l'écart entre la commande scolaire et ce qu'il peut produire ou ce qu'il pense pouvoir produire. Cet item appelle l'élève à considérer son niveau de performance ressenti (altération par la charge de travail du sentiment d'auto-efficacité).

5. Le soir, après une journée d'école, il t'arrive d'avoir du mal à t'endormir (à cause de l'école).

Cet item permet de coter l'anxiété scolaire manifeste hors temps scolaire. Il peut repérer un possible envahissement des préoccupations d'ordre scolaire au domicile. Il permet

de repérer s'il y a contagion du stress ou d'autres émotions à valence négative en dehors du cadre de l'école. Cet item questionne par ailleurs les besoins physiologiques : Y-a-t-il un impact négatif du scolaire sur un besoin naturel comme le sommeil ?

6. *Avant les évaluations, tu es inquiet(e) à l'idée de ne pas y arriver.*

Cet item évalue l'angoisse de performance, ou d'anticipation, le stress liés aux examens mais il permet aussi l'autoévaluation de ses propres capacités de réussite. Plus l'enfant est inquiet, plus il imagine ne pas être à la hauteur des attentes de l'évaluation. La question que se pose l'enfant sera du type « *Est-ce que je pense être prêt ou pas pour réussir mon évaluation ? Les compétences visées sont-elles acquises ou pas ?* »

7. *Tu peux être déçu(e) par tes notes, tes résultat(s). (Même si c'est quand même très correct).*

Cet item jauge de l'écart entre le niveau que l'enfant s'imagine avoir atteint (grâce à son travail, ses efforts ...) et la réalité chiffrée/commentée des résultats obtenus lors de son évaluation. Cela permet de pointer un éventuel écart né de la confrontation entre une estimation personnelle de ses compétences scolaires et un jugement extérieur normatif. Le ressenti de déception peut s'associer au sentiment d'échec. L'enfant interroge son sentiment à réception de sa copie corrigée : *Suis-je satisfait de mon résultat ? Est-ce que je méritais cette note ?*

8. *Il t'arrive de t'ennuyer, de décrocher en classe (d'être dans la lune).*

Cet item évalue le degré d'implication dans ce qui est proposé comme apprentissage. En effet, aucun élève n'est en permanence attentif et intéressé, mais les manifestations d'ennui, le décrochage peuvent jauger l'intérêt pour les apprentissages, de la captation ou pas par ce qui est proposé comme enseignement. L'élève s'interroge dans cet item sur la qualité de sa présence, de son attention : *Y a-t-il une tendance au détachement, voire à la fuite ?*

9. *Tu penses que ta maîtresse (ou ton maître) t'apprécie, t'aime bien (selon toi).*

Cet item jauge la qualité de la dimension relationnelle enseignant/enseigné. L'enfant donne son avis sur sa relation affective à l'enseignant(e). Cet item permet d'évaluer le sentiment d'appréciation que l'enfant imagine que son enseignant a pour lui. Il est question d'une estimation qualitative « pressentie », par l'enfant le concernant dans son

rapport à l'enseignant. Cela qualifie le lien relationnel pédagogique et donne la valence du contexte relationnel entre l'enseignant et l'élève.

→ *Cet item est en cotation inversée*

10. *Après le week-end, tu as du mal à te lever le lundi matin pour redémarrer une semaine d'école.*

Cet item évalue une manifestation de réveil difficile pour la reprise de l'activité scolaire. Cet énoncé jauge de facteurs d'empêchement tel que le déplaisir à se lever pour se rendre à l'école ; la défense de type évitement ; ou une difficulté physiologique à se réveiller du fait d'insomnies ou de difficultés d'endormissement qui réduisent le temps de sommeil et impactent la qualité du réveil.

11. *Tu trouves la journée d'école très longue.*

Cet item reprend l'item n°8. Il engage l'élève dans une appréciation temporelle de sa perception de la durée de sa journée de classe, d'un ressenti de lenteur/longueur. Par extension la réponse approche le sentiment de lassitude.

12. *La veille d'un contrôle, tu te sens prêt(e) à réussir.*

Cet item reprend en sens inverse l'item n°6. Il évalue la confiance en soi ou plus précisément la confiance en ses compétences scolaires ou capacités de réussite à un contrôle. L'élève dispose-t-il d'un sentiment interne de sécurité ? A-t-il l'assurance d'être prêt ? Se sent-il opérationnel ?

→ *Cet item est en cotation inversée*

14. *Tu peux te sentir mal en classe (mal à la tête, boule au ventre ou grosse fatigue...).*

Cet item évalue l'envers de l'item n°1. Il jauge l'avènement d'un mal-être dont l'expression est corporelle. Il peut être un indicateur de la manifestation psychosomatique pathognomonique d'une souffrance scolaire.

15. *Il t'arrive, chez toi, d'être triste ou en colère en pensant au travail scolaire ou aux devoirs.*

Cet item évalue l'état thymique (de façon indifférenciée quant aux motions dépressives/agressives). Cet item évalue également l'empiètement possible des préoccupations scolaires sur du temps personnel, au domicile.

16. *Tu peux avoir peur en classe des réactions de ta maitresse (ou de ton maître).*

Cet item évalue le climat du processus d'apprentissage. Cela jauge la qualité de la relation humaine apprenant/ enseignant. Il permet de jauger le climat de sécurité socio-affective, notamment sa fiabilité. Il évalue aussi la qualité de la confiance intrinsèque de l'élève (dépendance au jugement d'autrui sans référence interne).

18. *Tu es un(e) élève actif (active), tu participes à l'oral, tu peux demander de l'aide si tu en as besoin.*

Cet item évalue le niveau d'implication dans les apprentissages et la vie de classe. Comme les items n°8 et 11, il évalue la mobilisation scolaire, le degré d'implication. Cet item évalue aussi la volition, l'intérêt, la timidité, l'inhibition.

→ *Cet item est en cotation inversée*

19. *Tu te sens globalement intéressé(e) en classe par le travail proposé, tu as envie de le faire.*

Cet item évalue également la volition, l'intérêt, le désir de faire, ou au contraire la paralysie, la démobilisation, l'aboulie. L'enfant s'interroge sur son envie.

→ *Cet item est en cotation inversée*

20. *Ta maitresse (ou ton maître) t'encourage pour t'aider à réussir.*

Cet item évalue la qualité de la relation pédagogique. Il implique une dynamique d'aide et de confiance partagée. Il jauge de la possibilité d'étayage bienveillant de l'enseignant dont l'enfant peut bénéficier.

→ *Cet item est en cotation inversée*

21. *Tu demandes facilement de l'aide à ton voisin ou à un camarade quand tu ne comprends pas une consigne ou un travail.*

Cet item évalue l'environnement social solidaire de la classe. Il implique la possibilité pour un élève de recourir à des aides horizontales (entre pairs). Il estime une ambiance de classe qui permet l'étayage entre pairs, qui invite à la solidarité de travail : l'élève peut-il s'appuyer sur l'autre ? A-t-il peur du jugement ? Se sent-il autorisé à demander, donc à parler à un camarade ?

→ *Cet item est en cotation inversée*

22. *Tu es agité(e), énervé(e) en classe.*

Cet item évalue l'attitude en classe, la posture scolaire, le comportement, mais aussi l'état thymique (énervement). Il peut s'agir d'une manifestation d'ennui, ou encore d'un défaut de concentration/régulation. Cet item sonde si les conditions d'apprentissage canalisent le dynamisme des élèves. L'agitation, l'énervement peut indiquer que la contenance-cadre et le contenu pédagogique ne permettent pas un état calme et serein.

23. *Il t'arrive d'être triste en classe à cause de la difficulté.*

Cet item reprend l'item n°15 et est posé comme discriminant. Il permet de distinguer l'espace de préoccupation (en classe) et le type d'état thymique (motion dépressive). Cet item mesure la présence de cet affect de tristesse sur temps scolaire (dissocié du temps personnel).

24. *Tu aimes quand le travail est compliqué pour essayer de te dépasser.*

Cet item évalue indépendamment du vécu de l'enfant, l'accessibilité du travail demandé. Il cherche à mesurer l'appétence scolaire ou cognitive, la motivation au dépassement de soi et donc à la croyance en cette capacité de réussite par l'effort. Il sonde une forme de détermination rendue possible par l'accessibilité à la réussite de la tâche complexe. Cet item sollicite l'expression d'un sentiment d'efficacité personnelle.

→ *Cet item est en cotation inversée*

25. *Des élèves se moquent de toi en classe par rapport à ton travail ou tes difficultés.*

Comme l'item n°3, cet item évalue l'ambiance psychosociale de la classe. Il jauge de la qualité relationnelle des conditions d'apprentissage : le climat de travail est-il bienveillant ? Le groupe est-il bienveillant ? L'enseignant a-t-il pu créer une ambiance de travail respectueuse d'autrui ? Y a-t-il une compréhension collective partagée des différences interindividuelles et de la différenciation pédagogique (comme un rempart à la discrimination) ?

26. *Tu as l'impression de devoir faire de gros efforts pour faire le travail demandé.*

Cet item permet l'autoévaluation du coût énergétique de l'effort fourni par l'élève mais aussi de son engagement, de son accroche au travail. L'enfant se questionnera sur la quantité d'effort mis au service de la tâche qui lui est demandé de réaliser.

27. *Face à un travail compliqué, il t'arrive de bloquer, de ne pas faire ou bien de bâcler (de te débarrasser très vite).*

Cet item évalue en négatif le niveau de résilience, la capacité de dépassement de soi ou de mobilisation face à la difficulté. Il juge de l'existence de manifestations défensives de type phobique (évitement/ contournement de la difficulté) ou de blocages psychoaffectifs (inhibition, opposition). L'enfant pense à son attitude, son engagement et peut se demander de façon introspective s'il survole la tâche lorsqu'un travail est trop éloigné de ses possibilités.

28. *Il t'arrive de te sentir nul(e) ou incapable en classe ou pendant tes devoirs.*

Cet item évalue l'estime de soi en situation de travailler (que ce soit au domicile ou en classe). Il identifie la présence d'un sentiment d'inaptitude associé au fait de se confronter à de la difficulté. L'enfant a-t-il déjà ressenti une mésestime de lui-même du fait d'un sentiment d'incapacité ? L'élève a-t-il fait l'expérience d'un effondrement narcissique avec perte transitoire de la valeur de soi ?

29. *Ton travail suffit pour bien réussir. Les efforts que tu fais te permettent de finalement y arriver.*

Cet item reprend le n° 26, il évalue l'attitude persévérante, l'engagement d'un effort soutenu qui aboutit, d'une volonté de réussir qui s'installe dans une durée raisonnable. Il juge de la présence d'une dynamique motivationnelle qui trouve satisfaction dans une réussite accessible.

→ *Cet item est en cotation inversée*

30. *Tu es fatigué(e), lassé(e) après une journée de classe, tu en as assez.*

Cet item recoupe les items n° 8 et 11. Il engage l'élève dans une appréciation de sa fatigabilité et du sentiment de lassitude. Il évalue le risque de décrochage motivationnel. Il peut évaluer aussi la fatigabilité et reprendre ainsi le champ exploré aux items n°7 et n°9 au plan des conséquences psychiques d'une forte charge cognitive ou d'une densité de travail éprouvante.

31. *Ta maîtresse (ton maître) relit les consignes ou te réexplique les exercices ou les leçons si tu en as besoin. (Ou bien les explications au groupe te suffisent).*

Cet item affine l'item précédent (n°16) qui évalue de manière globale deux pans distincts. En particulier, l'item n°31 évalue la possibilité d'étayage individualisé par l'enseignant dont l'élève peut bénéficier.

→ *Cet item est en cotation inversée*

32. *Il t'arrive d'être puni(e) à cause de ton comportement (manque de travail, non-respect des consignes).*

Cet item de la sphère du comportement évalue la déviance comportementale, qui peut être un signe de mal-être ou d'inadaptation aux attentes scolaires. La formulation précise que l'élève est sanctionné dans un contexte d'apprentissage sur une problématique relative à l'attitude au travail.

33. *Tu bavardes ou tu penses à autre chose que le travail de classe.*

Cet item évalue la dispersion, l'inattention. Il jauge une attitude active de désintérêt ou d'intérêt porté ailleurs que sur la commande pédagogique. Cet item investigate la sphère du comportement (n°21 et 22) et de la tendance au décrochage (n°8 et 11) mais sur un versant entreprenant, productif (penser à, bavarder).

34. *Tu dois terminer ton travail pendant la récréation ou à la maison.*

Cet item évalue la charge, le temps de travail nécessaire à la réalisation complète d'une tâche. Cela peut permettre dans certains contextes d'identifier l'aménagement pédagogique en place (1/3 temps, réduction quantitative des items...), repérer si la commande reste de même quantité tandis que le temps de réalisation a été réduit.

Afin de répondre de la dimension opératoire, accessible de l'échelle, il importe d'organiser ces items en catégories homogènes que l'on peut étiqueter. Ceci pour répondre notamment à l'exigence déontologique de l'échelle, laquelle implique une restitution des résultats de l'étude aux personnes interrogées, qui soit d'une part intelligible et d'autre part qui préserve la dimension confidentielle des réponses par item. Nous avons, pour cela, proposé une organisation *a priori* selon le modèle de Konu et Rimpela (2002) que nous discuterons après

avoir présenté l'ensemble du matériel d'évaluation ainsi que ses modalités d'administration standardisées.

3.3 PRESENTATION DU MATERIEL ET MODALITES D'ADMINISTRATION

Les modalités d'administration ont été stabilisées, après avoir été expérimentées de façon diversifiée, ce, dans la volonté d'élaborer une procédure standardisée construite sur le terrain de l'expérimentation. Le matériel d'administration, les consignes, la présentation de l'échelle ont été établis en conformité avec les exigences et limites du terrain d'administration. Nous sommes parvenus à établir une matrice commune, définitive, légèrement différente de celle initialement élaborée et expérimentée en phase d'essai en consultation psychologique individuelle. Des ajustements, certes à la marge, ont pu se faire grâce à la participation collaborative de l'ensemble des acteurs : administrateurs et élèves. Cette matrice d'administration, parachevée et réhaussée des commentaires et regards croisés de chacun, correspond au modèle définitif présenté ici. Ce modèle final, une fois adopté, a été administré sur une cohorte de 379 élèves pour la validation de l'échelle. Le matériel et les consignes d'administration tels qu'ils ont été formalisés sont présentés ci-après : Il existe deux versions de l'EMVS selon l'âge et les modalités d'administration : la version A en passation individuelle de 8 à 10 ans, et la version B en passation collective à partir de 11 ans.

3.3.1 LE MATERIEL D'ADMINISTRATION

Le matériel d'administration se compose d'un protocole unique comprenant tous les renseignements et permet la lecture des consignes et items ainsi que le recueil des réponses. Il est en couleur pour l'administrateur (mais en noir et blanc pour les élèves lors des administrations en collectif pour les collégiens). Ce protocole de trois pages, comprend (Figure 12) :

1. Les renseignements administratifs ;
2. La consigne, le rappel des mesures de l'échelle de valeur ;
3. Un tableau divisé en deux colonnes listant les items en couleur (à gauche) et leurs échelles graduées de 11 points correspondantes (à droite) ;
4. 36 énoncés : 32 items principaux, 3 distracteurs, 1 item d'exemple. 2 questions ouvertes en fin de protocole (optionnelles).

Protocole de l'examineur

Renseignements administratifs

Présentation et consigne

L'item d'exemple

Les items en couleur à la seconde personne du singulier

L'EMVS (échelle de Mesure de Mesure) de l'élève et par l'élève		
Nom de l'élève (nom)	Nom de l'élève :	Date de naissance :
Prénoms :	Niveau de classe :	Date d'acte scolaire :
<p>Présentation : « C'est un petit exercice de mesure et de classement. Tu vas devoir pointer sur la ligne de la règle le chiffre qui correspond à ton sentiment de ressemblance à l'élève. »</p> <p>Exemple : « Tu vois, c'est un petit exercice de mesure et de classement. Tu vas devoir pointer sur la ligne de la règle le chiffre qui correspond à ton sentiment de ressemblance à l'élève. »</p>		<p>Échelle de mesure</p> <p>Échelle graduée de 0 à 10</p>
1. Tu as le temps nécessaire pour finir ton travail en classe.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
2. Tu es généralement capable de comprendre pas ou si tu le demandes et tu te fais tout ce que tu fais dans la classe pour que ça te fasse remarquer.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
3. Tu arrives de voir des choses d'autres élèves qui se passent dans la classe que tu n'as pas vues.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
4. Tu trouves le travail que l'on te demande trop difficile pour pouvoir y arriver.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
5. Tu es capable de parler avec personnel d'autre que l'enseignant ou le surveillant de la classe.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
6. Avant les dictées, tu es inquiet(e) à l'idée de ne pas y arriver.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
7. Tu peux être déçu(e) par tes notes, tes résultats (si tu n'as pas eu quand même très bon).	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Les échelles avec les valeurs inversées en rouge

Figure 12 : Première page du protocole de passation

- Une règle graduée indépendante du protocole de réponses (pour la version A uniquement). Cette échelle de graduation à 11 points avec un empan de réponse allant de 0 à 10 sous forme de grande règle est nécessaire pour permettre au jeune de pointer du doigt la mesure de son sentiment de ressemblance à chaque item.

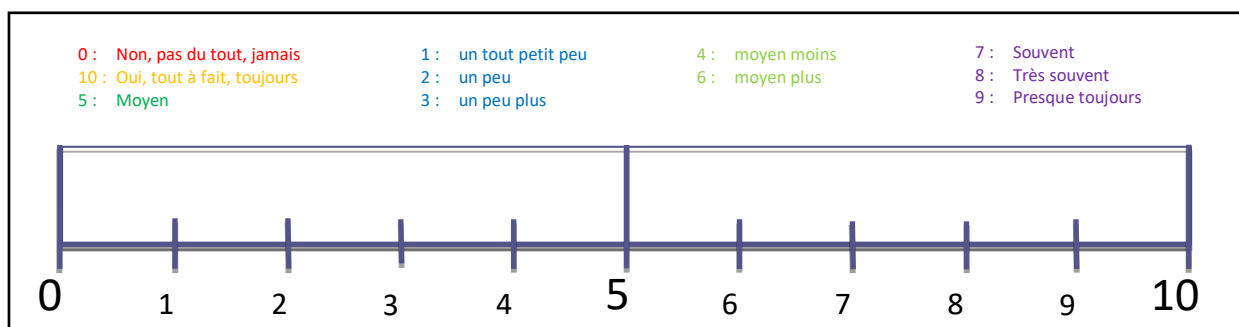


Figure 13 : Représentation de la règle de mesure du niveau d'accord de l'enfant avec les items présentés

- Un stylo pour entourer le chiffre sur le protocole ou un surligneur sur le protocole (pour la version B uniquement).
- Un mode d'emploi de l'EMVS à l'attention de l'administrateur : il s'agit d'un document-conseil qui comprend la liste des reformulations possibles des items.

Nous soulignons que le matériel est plus simple dans sa présentation finale qu'il ne l'a été dans sa première conception très intuitive. En effet, les toutes premières versions, proposées aux enfants du cabinet étaient plus longues, plus complexes. Ces versions ont été modifiées avec l'aide des enfants qui ont contribué à son amélioration par leurs critiques, erreurs, questions, incompréhensions, suggestions. Ces ajustements initiaux dans un relationnel privilégié enfant/psychologue, ont permis l'avènement d'une échelle adaptée à une administration standard. La facilité de manipulation du matériel contribue de l'aisance de passation avec une disponibilité humaine à l'endroit de l'élève ainsi préservée par la simplicité de l'utilisation de l'EMVS. Concernant ce matériel, le fait que les élèves ne soient pas dans la commande d'écrire les réponses, ni de lire les items est un point fondamental pour permettre à l'élève de concentrer toute l'énergie mentale sur la tâche d'évocation des items et d'accès au ressenti. L'enfant cherche dans son vécu, ses souvenirs s'il se reconnaît et à combien il se reconnaît dans chaque énoncé. Cette lecture/écriture par l'administrateur est un point également incontournable pour éviter que des inégalités de niveau scolaire se répercutent dans la qualité des réponses. Cela évite également tout risque d'erreur de compréhension de lecture ou de repérage sur le protocole (les énoncés comme la graduation). Ces modalités spécifiques nécessitent une posture particulière de l'administrateur dans le recueil des réponses à l'EMVS. Nous devons souligner l'importance de l'accompagnement humain lors de l'administration. Sa nature bienveillante, encourageante, rassurante s'ajoute à la procédure standardisée. Ainsi, après avoir présenté le matériel nous pouvons maintenant expliciter les modalités d'administration de l'EMVS qui engagent l'adulte qui mène l'enquête à l'aide de cet outil à procéder selon un canevas qui est le même pour tous.

3.3.2 LES MODALITES D'ADMINISTRATION

Les 36 énoncés retenus pour le protocole - sur les quarante-deux phrases tirés des discours d'enfants - ont été conservés pour leur intelligibilité mais peuvent malgré tout, en fonction des élèves, nécessiter un complément d'explication. Aussi, ces énoncés, ou items sont systématiquement lus et si nécessaire répétés ou même reformulés si besoin. Par exemple pour l'item « Il t'est arrivé de vivre des situations d'injustice, de moquerie dans la classe. Le terme « *Situation d'injustice* », nécessite souvent une reprise telle que : « *il t'est arrivé de vivre des moqueries dans la classe, ou de trouver quelque chose d'injuste te concernant.* »

Les items sont expliqués, voire réexpliqués de façon standardisée grâce au guide de reformulations/explications (Annexe II). Les items sont proposés dans un ordre numéroté fixe,

identique pour tous (protocole standard photocopiable + consignes d'administration) mais l'administration peut se faire selon deux modalités : individuelle/collective.

Les deux versions s'administrent différemment :

- En passation individuelle (Version A : de 8 à 10 ans) :

L'enfant dispose face à lui d'une réglette, ou plus précisément d'un ruban gradué de 11 points (pour écarter la connotation scolaire de l'outil « règle »). L'examineur assis à côté, surligne le chiffre pointé du doigt par l'enfant sur l'endroit choisi de la réglette (témoin acté du degré d'adhésion à chaque proposition entendue). Il s'avère nécessaire de redonner des éléments de repérage pour le choix du degré « 0 *c'est pas du tout, jamais* », « 7 *c'est assez souvent* », etc...

- En passation collective (Version B : à partir de 11 ans) :

Les élèves ont chacun, posé sur la table devant eux, un protocole personnel et surlignent eux-mêmes ou entourent les numéros correspondants à leur degré de connaissance subjective. L'administrateur oralise face au groupe les différents items pour apporter toutes les précisions nécessaires si besoin. Les élèves remplissent tous au même rythme les items successifs oralisés et, si besoin, expliqués. Il s'avère souvent nécessaire de redonner des éléments de repérage pour le choix du degré « 0, *c'est pas du tout, jamais* », « 7, *c'est assez souvent* », « 9, *c'est presque toujours* » etc...

Les élèves sont préalablement informés de l'intérêt de la recherche et de l'importance de leur participation à ce questionnement des conditions de travail scolaire. Nous allons maintenant préciser la modalité d'administration choisie dans le cadre du travail de recherche et en détailler les consignes.

3.3.3 LA STANDARDISATION DE L'ADMINISTRATION

Dans le contexte de ce travail de recherche, l'administration de l'EMVS s'est faite en individuel même si une première présentation a été organisée collectivement pour informer l'ensemble des élèves de ce protocole d'enquête. En effet, cette activité particulière, inhabituelle, d'enquête du confort scolaire des élèves nécessite un temps d'explication du cadre et des modalités de son administration auprès des enfants concernés. Après la présentation de l'activité proposée aux enfants et de ses modalités, une reprise standard de l'objectif de cette enquête est nécessaire comme suit :

« C'est une petite enquête qui permet de bien comprendre comment ça se passe pour toi en classe. Elle s'intéresse à comment tu vis l'école. »

La consigne est formulée verbalement et de façon standard comme suit :

« Tu vas me dire A combien est-ce que tu es d'accord avec les phrases que je vais te lire. Je cherche à comprendre comment tu vis la classe, comment c'est pour toi. Il n'y a pas de bonnes ou mauvaises réponses. Je veux juste savoir, au plus près de ta vérité, comment ça se passe pour toi. Tu peux bien sûr avoir du mal à répondre mais je te réexpliquerai. En revanche, il faut que tes réponses te ressemblent le plus possible, qu'elles soient justes, vraies, par rapport à toi, que ça te ressemble. Alors par exemple si je te dis [ITEM 0], à combien es-tu d'accord avec ça ? »

La durée de passation est de 20 à 30 minutes selon les enfants. La durée varie en fonction du besoin d'explication, de reformulation mais aussi en fonction du besoin de l'enfant de parler, de vérifier ses réponses, d'hésiter, etc.

En passation individuelle (Version A), l'administrateur se place à côté de l'élève afin de pouvoir lui lire les items et l'accompagner dans le pointage de son ressenti sur la réglette (Figure 14). L'enfant doit pour chaque item autoévaluer son niveau d'adhésion et pointer du doigt sur la réglette le chiffre qui correspond à son degré d'identification. Une verbalisation de l'enfant est souvent associée même si elle n'est pas sollicitée par l'administrateur. Une répétition des items est évidemment possible pour aider l'enfant. Le débit verbal et l'articulation sont indispensables à la bonne intelligibilité des énoncés. Il est recommandé de s'assurer de la bonne réception (qualité d'écoute et d'attention) et de veiller à la parfaite compréhension du sens des items. Des reformulations types sont prévues et listées sur un document conseil (Annexe II) afin d'explicitier les items incompris.



Figure 14 : Disposition posturale pour l'administration

L'enfant pointe du doigt sur la réglette, le chiffre qui correspond à son niveau d'appréciation se concentrant uniquement sur son vécu. La feuille de protocole est laissée à la charge de l'adulte pour la lecture des items et l'écriture de la cotation (Figure 15).



Figure 15 : Situation d'administration

L'examineur nomme en reprenant l'item pour valider auprès de l'élève que cela correspond bien à son niveau d'identification. Ensuite, l'enquêteur biffe ou entoure sur le protocole de recueil le chiffre correspondant au ressenti pointé/nommé par l'élève.

Les réponses possibles de 0 à 10 comprennent la dimension qualitative et quantitative que l'enquêteur énonce systématiquement de façon synchrone au positionnement du doigt curseur sur la réglette graduée :

- 0 = Non/ Pas du tout/Jamais
- 1-2-3 = Un peu/parfois
- 4-5-6 = Moyennement/Normalement
- 7-8-9 = Souvent /Beaucoup
- 10 = Oui/Tout à fait/Toujours

L'examineur reprendra ces valeurs pour chaque item en s'identifiant à son tour à l'enfant qui est impliqué dans l'autoévaluation de son vécu. Cette authentification de la valeur donnée par l'enfant correspondant à son niveau d'adhésion à l'énoncé se fait systématiquement après chaque item lu. Par exemple, l'enquêteur pourra reprendre et dire simplement : « *Bon pour toi c'est « Oui tout à fait ça m'arrive toujours que des élèves se moquent de moi en classe par rapport à mon travail ou mes difficultés. » »* ou encore il confirmera « *Donc là Tu ne trouves*

pas du tout la journée d'école très longue, ça ne t'arrive jamais ». Ces précisions verbales sont indispensables pour garantir la justesse des mesures et s'assurer de la fidélité du chiffrage associé au vécu de chaque enfant. Cette démarche d'accompagnement humain de l'autoévaluation par l'entretien, l'explicitation, la reformulation est impérative pour garantir la qualité des réponses. Cela afin que les réponses chiffrées correspondent le plus exactement possible au vécu scolaire de chaque élève interrogé. Il s'agit d'indicateurs subjectifs de confort qui doivent être pertinents et fidèles au plan individuel puisque nous utilisons ces données dans le cadre d'un recueil collectif comme des indices de confort d'un dispositif pédagogique.

Force est de reconnaître que la question de « l'exactitude » se pose comme une évidente caractéristique de la rigueur scientifique de l'utilisation de cet outil d'investigation. Nous ne pouvons que rappeler l'impossibilité de certifier qu'une autoévaluation portant de surcroît sur un vécu personnel puisse correspondre à une vérité objective. Il s'agit bien d'une vérité pour l'élève lui-même. De la validité de l'outil dépend l'importance accordée dans cette recherche au vécu des élèves. Ainsi, nous avons dans ce paragraphe présenté cet outil EMVS, sa forme, son matériel, ses modalités d'administration. Il importe de terminer cette présentation par le volet crucial de la validation.

3.4 MODALITES D'UTILISATION GENERALES

L'EMVS peut faire l'objet de plusieurs modalités d'utilisation (Figure 16). Il peut s'agir soit d'une lecture clinique individuelle, c'est-à-dire centrée sur l'élève lui-même, soit d'une lecture collective, c'est-à-dire centrée sur un groupe d'élèves, classe, classe d'un niveau ou d'un cycle, voire d'un établissement, soit encore centrée sur la comparaison du profil d'un élève, à un groupe d'élèves (panel de référence, groupe classe, etc.). Chacune de ses lectures peut faire l'objet d'une comparaison soit synchronique, c'est-à-dire visant à identifier les items, catégories ou dimensions saillantes au regard du profil général, soit longitudinale ou diachronique, c'est-à-dire visant à mesurer l'effet d'un dispositif dans l'évolution des scores mesurés aux items, catégories ou dimensions de l'EMVS.

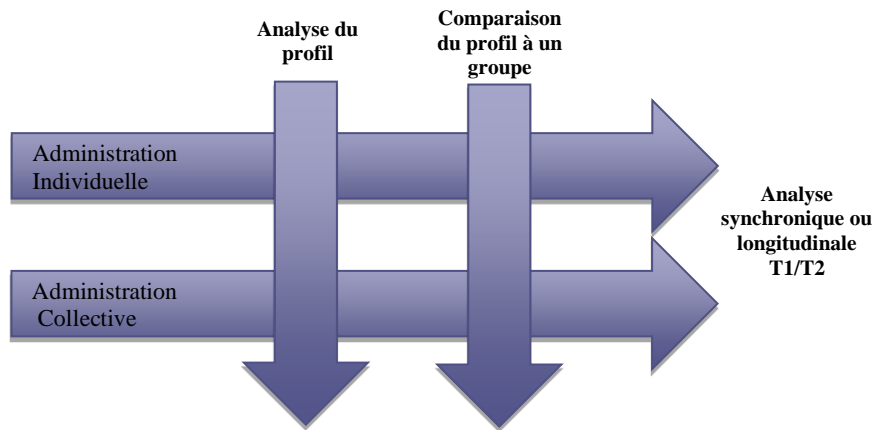


Figure 16 : Modalités d'utilisation de l'EMVS, chacune de ces modalités peut faire l'objet d'une analyse soit synchronique, soit longitudinale ou diachronique

4 VALIDATION DE L'EMVS ET DISCUSSION DE SA STRUCTURE

Une phase préliminaire de validation psychométrique de l'outil a été menée afin de nous assurer de sa pertinence dans notre démarche. Toute cette phase préliminaire était indispensable d'une part à la discussion de la structure *a priori*, et d'autre part à l'utilisation de cet instrument de mesure dans un cadre scientifique. Une administration à grande échelle a donc été organisée en amont de son utilisation effective sur le terrain de la recherche-action. Celle-ci a été menée sur une cohorte de 379 élèves issus d'établissements publics et privés du Val d'Oise, de Marseille et de Belgique, du CE2 à la 6^{ème}.

Concernant, le premier point, l'organisation de l'EMVS a été en effet posée *a priori* en réponse au modèle de Konu et Rimpela (2002). Nous discuterons dans un premier temps, sur la base des données recueillies auprès d'enfants, de la pertinence de cette structure.

Concernant le second point, la construction de l'EMVS a en effet pour objectif d'évaluer la pertinence d'un dispositif pédagogique en recherche-action. Nos hypothèses ne peuvent être soumises à validation que si l'outil lui-même est conforme aux critères scientifiques qu'imposent ce type d'instrument de mesure. L'organisation de l'échelle vient donc poser les bases des hypothèses de notre démarche de recherche action.

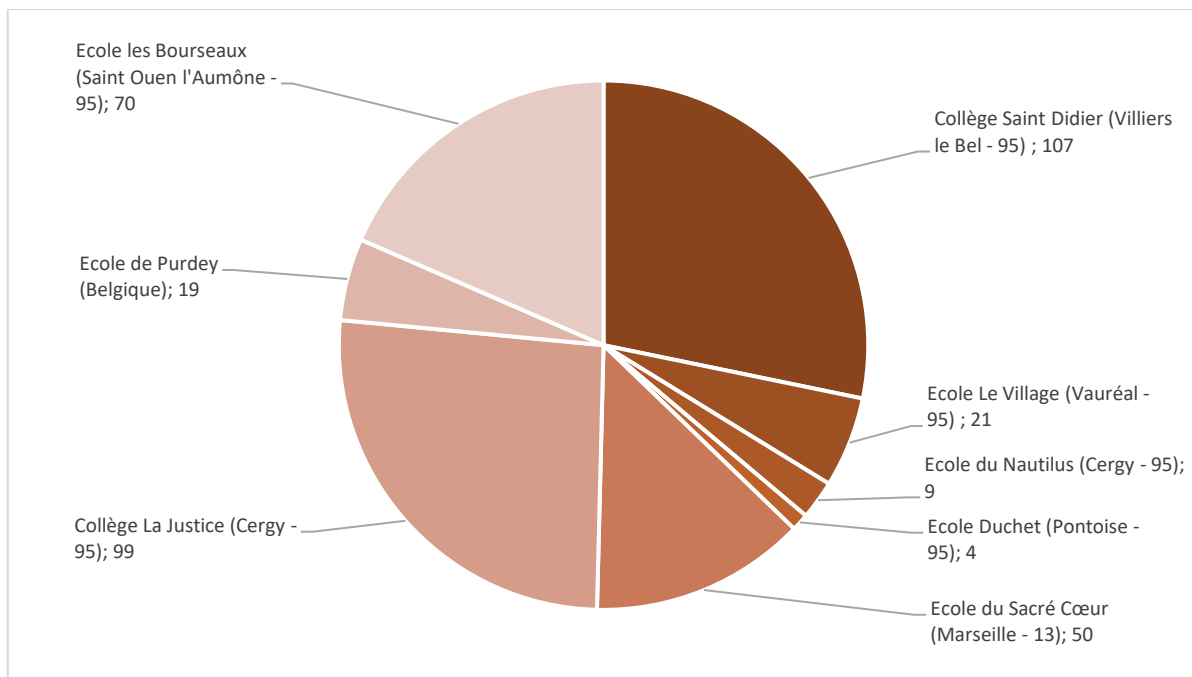


Figure 17 : Répartition des écoles ayant fait l'objet de la validation psychométrique de l'EMVS

Nous avons pu établir un point de référence nécessaire au cadre de notre recherche. En outre, cette administration a permis d'étudier la sensibilité de l'outil, sa fidélité et sa validité mais aussi d'en constater les limites et identifier des pistes d'amélioration. Notamment, elle a permis d'engager un renforcement de sa cohérence interne concernant la répartition des items par sphère. Les développements concernant cette phase de validation de l'outil avec les différents tableaux statistiques sont annexés (Annexe IV).

4.1 DISCUSSION DE L'ORGANISATION SELON LE MODELE DE KONU ET RIMPELA (2002)

Lors de la validation d'une échelle de mesure, le plus courant des indices de fiabilité (ou cohérence interne) est le coefficient alpha de Cronbach. En général, un coefficient alpha est satisfaisant pour des valeurs comprises entre .62 et .92. Les résultats montrent des coefficients alpha de faible qualité, avec 5 des 8 échelles dans l'intervalle acceptable. Les sphères C1, C2 et D1 restent interprétables. Les sphères A2 et D2 sont également proches de la limite inférieure de l'intervalle acceptable.

Tableau 2 : Indices de cohérence interne de l'EMVS selon la classification initiale issue du modèle de Konu et Rimpela (2002)

	Alpha de Cronbach
Sphère A1	-0,25
Sphère A2	0,57
Sphère B1	0,35
Sphère B2	-0,14
Sphère C1	0,63
Sphère C2	0,62
Sphère D1	0,64
Sphère D2	0,57

Il nous apparait nécessaire d'envisager une structuration plus optimisée de l'EMVS, afin de répondre aux enjeux de notre dispositif de recherche.

4.2 ORGANISATION ARBORESCENTE DE L'EMVS

Sur la base des protocoles recueillis, nous avons procédé à une classification hiérarchique par paires en prenant comme indice de proximité la corrélation de Pearson. Cette classification a été effectuée à l'aide du logiciel Statistica de Statsoft. L'arborescence des 32 items de l'échelle est présentée sur la Figure 18.

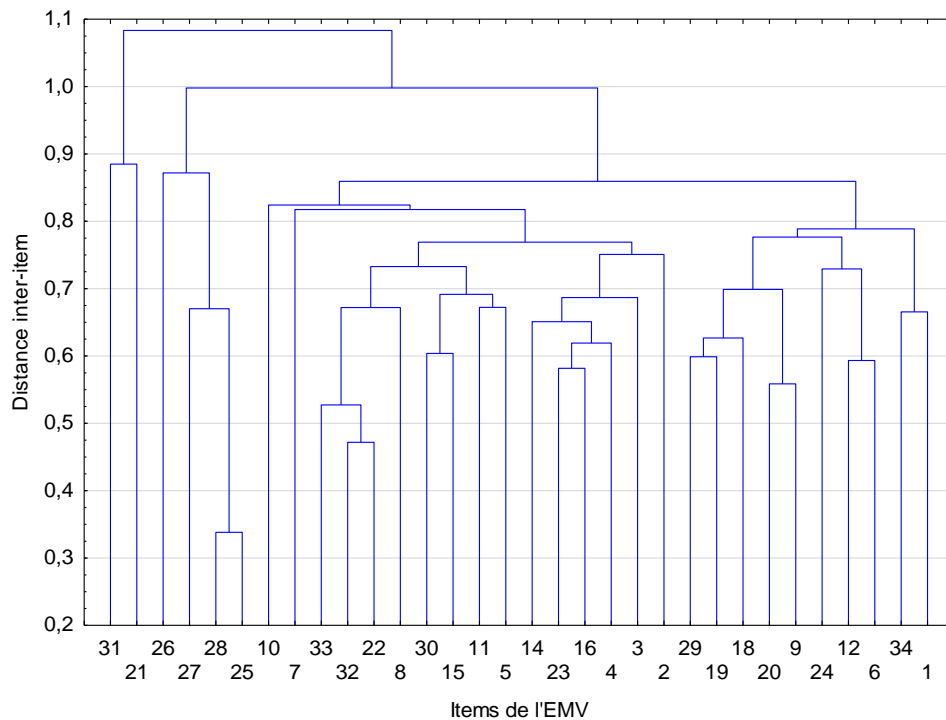


Figure 18 : Classification hiérarchique des 32 items de l'EMVS

Sur la base de cette classification, nous avons établi 7 catégories, lesquelles ont été désignées à partir des questionnaires :

- RES	Ressenti	2, 3, 4, 14, 16, 23	α Cronbach : .73
- DEV	Dévalorisation de soi	25, 26, 27, 28	α Cronbach : .61
- END	Endurance	1, 34	α Cronbach : .48
- EXI	Exigence de performance	6, 12, 24	α Cronbach : .59
- IMP	Implication/Soutien	9, 20, 18, 19, 29	α Cronbach : .73
- ACT	Décrochage actif	8, 22, 32, 33	α Cronbach : .73
- PAS	Décrochage Passif	5, 11, 15, 30	α Cronbach : .67

Les items 7, 10, 21 et 31 n'entrent pas dans le calcul de dimensions mais permettent d'enrichir l'analyse clinique des résultats obtenus. Ces 7 catégories ont été regroupées en 4 dimensions afin d'en faciliter la lecture clinique. Les dimensions ne donnent pas lieu à des scores chiffrés mais permettent de discuter les éléments diagnostics soulevés par l'EMVS.

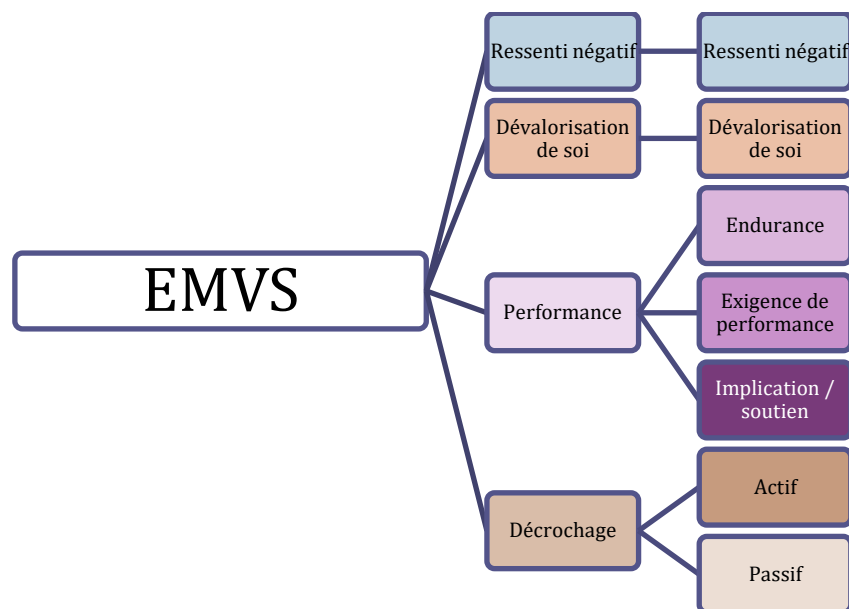


Figure 19 : Dimension et catégories de confort scolaire évaluées par l'EMVS

Nous détaillons maintenant ci-dessous la valeur clinique de chacune de ces 7 catégories regroupées en 4 dimensions. L'attribution des différents items à chaque dimension est modifiée afin de regrouper les réponses très corrélées entre elles mais cette nouvelle distribution ne change pas la lecture que nous pouvons faire des résultats. Nous pouvons ainsi présenter ces dimensions dans leur relation aux dimensions métapsychiques : Le Ressenti négatif (somato-

émotionnel) ; La Dévalorisation de soi (socio-affectif) ; La Performance (cognitif) ; Le Décrochage (conatif)

4.2.1 DIMENSION RESENTI NEGATIF

La dimension/catégorie du **Ressenti négatif** rend compte du niveau de mal-être scolaire et qualifie les différents affects liés à l'inconfort scolaire. Ce ressenti est traduit au plan émotionnel, comme un sentiment de tristesse, de peur, de gêne, voire de honte, un sentiment exprimé d'impuissance ou d'incapacité face aux apprentissages. Elle est associée au regard de l'autre, à la peur du jugement, au sentiment d'inconfort de ne pas savoir, de se tromper, de ne pas être à la hauteur des attendus.

Elle comprend les items 2, 3, 4, 14, 16 et 23.

4.2.2 DIMENSION DEVALORISATION DE SOI

La dimension/catégorie **Dévalorisation de soi** rend compte d'un sentiment d'incapacité, d'une dégradation de l'estime de soi associée à la peur d'être victime de moquerie. Il est aussi question, face au sentiment d'impuissance devant un travail estimé trop compliqué, de bloquer ou bâcler. Elle peut dépeindre une représentation d'inefficacité personnelle.

Elle comprend les items 25, 26, 27, 28.

4.2.3 DIMENSION PERFORMANCE

La dimension Performance comporte trois catégories : Endurance, Exigence de performance et Implication/Soutien.

4.2.3.1 ENDURANCE

La catégorie **Endurance** rend compte de la durée nécessaire pour réaliser un travail et aboutir. Elle pointe très spécifiquement le besoin de temps qu'il semble nécessaire à l'enfant pour finir une tâche scolaire.

Elle comprend les items 1 et 34.

4.2.3.2 EXIGENCE DE PERFORMANCE

La catégorie **Exigence de performance** rend compte davantage d'une volonté que d'une préoccupation. Avoir le souci d'être performant peut aller jusqu'au stade de l'anxiété, communément appelée « l'angoisse de performance » mais peut simplement correspondre à une motivation personnelle d'atteindre un but, une réussite personnelle, de dépassement de soi au prix d'un vécu de tension. Il peut s'agir d'une pression que l'enfant se met à lui-même, voire d'un stress important.

Elle comprend les items 6, 12 et 24.

4.2.3.3 IMPLICATION / SOUTIEN

La catégorie **Implication/Soutien** rend compte de l'engagement personnel dans une activité, de l'investissement psychique, de l'intérêt porté au travail, de l'effort mis au service de la tâche. Elle désigne également la démarche active de recours à une aide lors de la reconnaissance d'une difficulté.

Elle comprend les items 18, 19 et 29.

4.2.4 DIMENSION DECROCHAGE

La dimension Décrochage comporte deux catégories : le décrochage actif et le décrochage passif.

4.2.4.1 DECROCHAGE ACTIF

La catégorie **Décrochage actif** rend compte de l'aptitude des élèves à activer des modalités adaptatives qui peuvent être caractérisées de déviantes au plan comportemental et qui peuvent même conduire à une sanction. Il peut s'agir d'attitudes qualifiées comme non-scolaires du style bouger, parler, observer, ou porter son intérêt sur autre chose que la tâche d'apprentissage qui met en inconfort. Ce sont des méthodes de contournement, d'évitement d'une source d'insatisfaction ou d'une situation problématique, déplaisante, voire même anxiogène.

Elle comprend les items 8, 22, 32 et 33.

4.2.4.2 DECROCHAGE PASSIF

La catégorie **Décrochage passif** rend compte des modalités proches de celles énumérées dans la catégorie **Décrochage actif** mais sur un versant passif, autrement dit d'avantage subi ou moins conscient, voire inconscient. Il s'agit de moyens de protection mis en œuvre par l'élève pour supporter ou surmonter la difficulté. Cette branche correspond à l'attitude de survivance psychique ou résilience. Elle rend compte des mécanismes défensifs mis en œuvre face à la charge cognitive, tels que l'opposition passive, le désinvestissement, la non-implication : il est ici question de lassitude, de fatigue, d'inflexion de l'endurance. Ces postures de dépit sont assorties d'émotions à valence négative telles que la tristesse ou la colère.

Elle comprend les items 5, 11, 15 et 30.

4.3 VARIATION DES RESULTATS AU COURS D'UNE ANNEE SCOLAIRE

Aux 170 élèves de la cohorte d'étalonnage pour qui le questionnement a eu lieu en septembre, il a été proposé de répondre à nouveau aux items de l'EMVS au cours du mois de juin de la même année scolaire, ce, en marge de tout dispositif d'ajustement pédagogique.

Le Tableau 3 met en évidence une corrélation positive et significative ($p < .05$) entre les scores mesurés en septembre et ceux mesurés en juin démontrant ainsi une bonne fidélité test-retest de l'échelle.

Tableau 3 : Corrélation test-retest aux catégories évaluées par l'EMVS

RES	DEV	END	EXI	IMP	ACT	PAS
0,51	0,34	0,53	0,58	0,42	0,61	0,40

En outre, on observe une amélioration significative du vécu scolaire sur les catégories « Ressenti » ($F(1, 169)=14.241, p < .01$), « Dévalorisation de soi » ($F(1, 169)=7.0698, p < .01$), « Endurance » ($F(1, 169)=21.372, p < .01$) et « Décrochage Passif » ($F(1, 169)=10.685, p < .01$). Les autres variations ne sont pas significatives. Sans mise en œuvre de dispositif pédagogique particulier, le ressenti scolaire tend à s'améliorer pour les items qui concernent la relation au travail. Les entretiens qui étaient associés au T2 afin de faire le point sur la participation des enfants à l'enquête ont permis de recueillir des informations complémentaires. Ces données non prises en compte dans la cotation de l'EMVS nous renseignent sur la sensible évolution positive du vécu au cours d'une année pour certains items. Le vécu est globalement moins impacté par la difficulté, pourtant toujours bien perçue, mais qui touche moins sévèrement l'élève dans son

ressenti car c'est la fin de l'année²³ avec la perspective des vacances, l'effet de la météo, l'allongement des temps de récréation, l'augmentation de la pratique sportive et des sorties scolaires. Nous observons là, un biais d'administration incontournable, qui souligne la part de l'appréciation temporelle dans le ressenti.

Tableau 4 : Evolution des résultats en situation Test-Retest

Catégorie	Test				Re-Test			
	Variation observée		Moyenne	Ecart type	Variation observée		Moyenne	Ecart type
	Min	Max			Min	Max		
RES	0	58	3,53	2,08	1	50	2,97	1,77
DEV	0	37	3,97	1,71	0	35	3,58	1,65
END	0	17	2,90	2,24	0	15	2,20	1,72
EXI	0	30	4,41	2,25	0	30	4,45	1,87
IMP	0	47	2,76	1,65	0	34	2,90	1,48
ACT	0	37	3,03	2,19	0	35	2,76	2,17
PAS	0	40	3,99	2,45	0	40	3,36	2,15

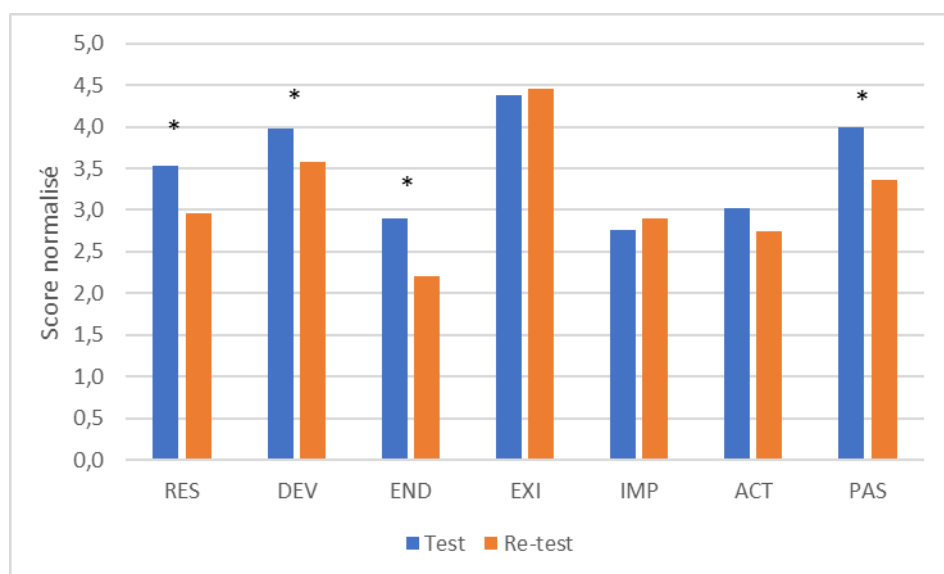


Figure 20 : Evolution des scores normalisés sur une échelle de 0 à 10 aux dimensions de l'EMVS (* : significatif à $p < .01$)

Le recueil des scores auprès de la cohorte de 170 élèves ayant été interrogés en septembre et juin (T1/T2) permet d'obtenir la variation du niveau de confort pour chaque item. Nous observons dans la Figure 20 que la plupart des items pointent une variation négative. C'est-à-dire qu'il existe naturellement une diminution du niveau d'inconfort ressenti initialement par les élèves en début d'année (T1). Autrement dit, le sentiment d'inconfort est moins élevé en fin d'année scolaire (T2). Nous pouvons émettre certaines hypothèses quant à cette involution

²³ Le verbatim correspond à des annotations que nous sommes allés revisiter afin d'obtenir des informations supplémentaires sur le vécu global de l'expérience du sondage par les élèves.

naturelle, sans dispositif autre que celui de l'enquête de recherche²⁴, mais restons ici sur les constats et observons de plus près. En effet, nous constatons que deux items présentent une variation positive plus importante que les autres : l'item N°9 (inversé) « *Tu penses que ta maitresse (ou ton maître) t'apprécie, t'aime bien (selon toi)* » et l'item N°10 : « *Après le week-end tu as du mal à te lever le lundi matin pour redémarrer une semaine d'école.* ». Les scores pour ces deux items dénotent un inconfort plus important en juin (T2) qu'en septembre (T1). L'interprétation de l'évolution de ces résultats²⁵ ne peut être, dans ce travail, placée au rang d'hypothèse de recherche. Pour autant, nous pouvons proposer une lecture hypothétique de ces variations T1/T2 comme invoquer des réalités simples telles que la perspective des vacances d'été, le climat estival, la fatigue accumulée d'une année, la relation plus tendue avec l'enseignant et autres variations liées à des facteurs environnementaux en constant changement. Ces pistes interprétatives ne rentrent pas dans le cadre de cette recherche mais pourront faire l'objet d'investigations ultérieures.

²⁴ L'enquête place les élèves dans une disposition particulière de contribution à un projet de recherche. Cet intérêt porté pour leur confort introduit également une dimension de préoccupation pour leur bien-être. Ce double intérêt est forcément partie prenante dans la récolte des impressions des élèves. Le dispositif de recherche lui-même introduit une nouveauté qui impacte sur le vécu que l'on peut qualifier de biais intégré à la phase d'expérimentation de l'EMVS comme d'expérimentation du dispositif 10+

²⁵ Le test de l'EMVS nous a conduit à faire le constat d'une légère évolution entre début et fin d'année scolaire dans des classes où aucun dispositif pédagogique particulier n'a été mis en œuvre. Nous avons attribué l'amélioration constatée à un vécu global de relâchement en fin d'année mais n'avons pas investigué davantage du côté de cette hypothèse. Une autre possibilité interprétative, non négligeable, serait de penser que les équipes pédagogiques se sentant « évaluée » par cette expérimentation de l'outil (qui porte sur le bien-être des élèves) aient particulièrement été attentives à cette dimension et vigilantes au confort de travail pendant cette année. Une attention particulière a pu être engagée par les enseignants tandis que rien ne leur a été suggéré de mettre en place. Nous discuterons de cette probabilité en dernière partie.

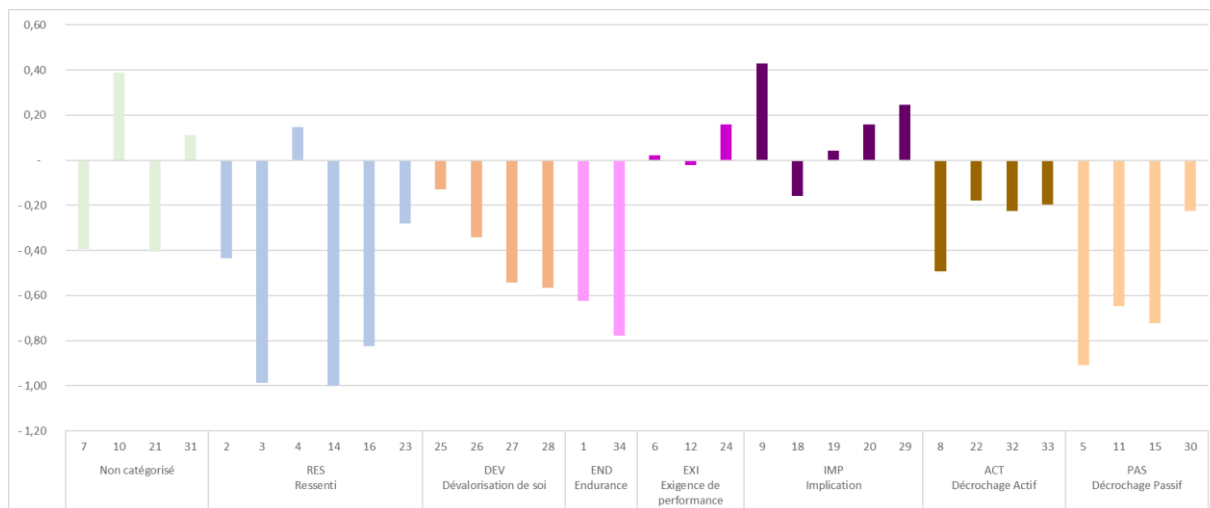


Figure 21: Variation des scores à chaque item de l'échelle entre le test (juin) et le retest (Septembre).

Nous ne consacrons ici ni un temps d'analyse diachronique, ni de prospection de sens pour la lecture des scores obtenus pour chaque item mais nous enregistrons au plan psychométrique ces variations de scores hors dispositif afin d'en tenir compte dans notre étude à proprement parler. Étude dont nous rappelons que l'objectif ciblé est d'évaluer le niveau de confort d'élèves bénéficiant d'un dispositif bien traitant. Et, pour se donner les moyens d'une évaluation la plus fidèle et adaptée à une population d'enfants nous avons dû préalablement procéder à la construction de l'EMVS. Comme nous l'avons développé dans ce chapitre, cet outil nous permet une exploration du vécu scolaire des élèves selon un paramétrage étalonné qui permet l'analyse comparative. Nous pourrions ainsi comparer les variations observées lors de notre expérimentation auprès d'une population spécifique avec les variations relevées sur un large panel d'élèves tout-venants. La conciliation des axes méthodologiques diachronique et synchronique est un point d'ancrage épistémologique qui cimenterait les soubassements de cette étude en sciences de l'éducation. Cette intersection diachronique/synchronique est la clef de voute de l'architecture de notre dispositif de recherche-action, car l'action doit pouvoir être évaluée dans les effets qu'elle produit.

4.4 DISCUSSION

Cette phase d'expérimentation, préliminaire à l'utilisation de l'outil dans la recherche, nous permet d'établir la solidité scientifique de l'outil au plan de sa validité psychométrique ainsi qu'au plan de ses modalités d'administration. La standardisation garantit la fiabilité de son emploi comme moyen d'évaluer le vécu scolaire tel que nous l'avons défini. Nous constatons une certaine évolution des scores bruts, qui témoigne d'une variation de la mesure du vécu en l'absence de dispositif au cours d'une année scolaire (T1/T2) sur certaines échelles plus

sensibles à l'effet du temps. Les points d'évolution relevés, selon la distribution en 4 dimensions et 7 catégories (Figure 19), témoignent d'une grande cohérence des items qui qualifient assurément l'outil dans sa fonction de mesure du vécu scolaire. Nous avons pu en outre constater une certaine logique de ces variations observées, sur une cohorte d'élèves, en l'absence de dispositif expérimental. Nos interprétations, qui restent ouvertes à discussion, soulignent la complexité de saisir objectivement le ressenti humain se heurtant aux biais de toute démarche statistique orientée vers les sciences humaines, de surcroît lorsque l'objet d'étude est éminemment subjectif puisqu'il relève du vécu. Sans s'affranchir de la rigueur de scientificité de type expérimentale, nous pouvons nous appuyer au plan quantitatif sur notre outil, l'EMVS, pour donner corps et légitimité à notre approche qualitative.

Pour conclure, il importe de replacer l'EMVS, malgré son positionnement central dans notre recherche universitaire, au cœur d'un protocole d'évaluation plus vaste, inscrit dans un projet de soin, d'éducation qui comporte d'autres modalités d'expertise. L'existence de ces investigations évaluatrices (de contrôle du niveau des élèves, de vérification de l'efficacité des soins sur les troubles DYS- et autres) est ici mentionné sans que ces différentes évaluations soient développées. Certaines portent sur l'efficacité au plan des compétences scolaires des élèves, d'autres au plan des progrès neurocognitifs des enfants, ou encore au niveau institutionnel avec une observation de la plainte parentale. Mais nous restons centrés sur notre objectif expérimental de mesurer les effets de la bientraitance sur le vécu scolaire afin d'évaluer sa pertinence, à travers la mise en place d'un dispositif qui s'en réclame. Le paragraphe suivant décrit précisément l'utilisation que nous proposons de faire de cet outil choisi, l'EMVS, dans notre dispositif expérimental.

5 L'UTILISATION DE L'EMVS DANS LA RECHERCHE-ACTION

Nous avons précisé le choix de nos outils d'évaluation (Introduction - § 1.2.1) afin de considérer au plan clinique, les éléments empiriques recueillis (entretiens, observations). Ces données dites probantes, identifiées et reconnues, s'ajoutent indubitablement dans nos interprétations, à l'analyse des scores obtenus via l'outil de recueil (l'EMVS) établi spécifiquement pour cette recherche. Cet outil prend une place centrale dans cette recherche tandis qu'il n'est qu'un instrument de mesure parmi d'autres outils utilisés pour jauger de l'efficacité du dispositif bien traitant. Ces tests ou expertises évaluent d'autres points que le confort d'apprentissage engendré par le dispositif pédagogique mis en œuvre. Nous rappelons que dans cette

expérimentation, le focus de notre étude vise le bien-être des élèves, leur confort d'apprentissage. Aussi, l'EMVS tient cette mission essentielle d'évaluer le vécu des élèves à l'entrée et à la sortie du dispositif bientraitant. Nous allons ainsi recontextualiser la place de l'EMVS dans le protocole évaluatif de cette recherche en précisant tout d'abord ses modalités d'utilisation pour un recueil de données qualitatives et quantitatives sur des axes à la fois synchronique et diachronique. Puis nous articulerons ces modalités de lecture des scores avec les hypothèses initialement construites en accord avec le format de construction en quatre sphères inspirées du modèle de Konu et Rimpela (2002).

5.1 RECONTEXTUALISATION DE L'EMVS DANS LE PROTOCOLE D'ÉVALUATION DE LA RECHERCHE

Notre objectif d'évaluation du confort d'apprentissage et du bien-être scolaire repose sur un cadre clinico-théorique que nous avons précédemment posé dans le chapitre consacré au positionnement du chercheur qui acte par l'écriture ses choix méthodologiques mais qu'il convient ici de relier au contexte expérimental à proprement parler. Ce cadre épistémologique s'appuie, pour l'évaluation du dispositif expérimental, sur l'utilisation de données probantes. Cette approche permet de prendre une décision, d'agir, d'intervenir dans un accompagnement à la personne en intégrant les meilleures preuves scientifiques et les données recueillies auprès de l'accompagné, afin de choisir l'option qui s'applique le mieux aux besoins spécifiques de ce dernier (Sackett et al., 2000). L'accompagné, dans notre étude l'élève, est unique et les scores de confort/inconfort recueillis sont utilisés de façon à s'adapter à ses besoins particuliers pour pouvoir bien les traiter et donc bientraiter l'élève.

Aussi, le recueil des données du terrain d'une part auprès de l'enseignante via l'accompagnement à l'accompagnement et d'autre part auprès des élèves (EMVS et entretiens) ont permis une évaluation continue, formative du dispositif expérimental étudié dans son évolution. L'accompagnement de l'enseignante a contribué à la supervision de l'application des prescriptions de bientraitance dans l'assurance d'une flexibilité du dispositif bientraitant. Ainsi, cette évaluation de type réflexive, centrale pour le dispositif est par contre en marge du protocole d'évaluation retenu pour répondre à la problématique de cette thèse. Pour ce travail de recherche, nous avons donc privilégié, l'analyse approfondie des données obtenues dans l'enquête ciblée sur le vécu scolaire des élèves. Les résultats statistiques et cliniques qui rendent compte du niveau de confort d'apprentissage ont ainsi été obtenus au moyen d'une part de l'EMVS (Habib & Bidal, 2017) et d'autre part d'une méthodologie clinique d'entretien

d'explicitation, mesurant qualitativement ce confort (Vermersch, 2000). Il s'agit, grâce à cette échelle, d'identifier, préciser et adapter au mieux l'environnement d'apprentissage de l'élève afin de produire du confort. Il est rappelé que cet outil ne cherche pas à jauger un niveau de malaise en soi, même si sa trame dresse un état des lieux ciblé sur un probable inconfort scolaire, mais de dépeindre, au plan du vécu de l'élève, la qualité de l'environnement de travail à un moment « T » pour envisager son évolution positive. L'évolution positive, ou progrès en tant qu'amélioration du confort d'apprentissage est à entendre comme un contexte de travail plus ajusté aux besoins des élèves. Besoins eux-mêmes soulignés, répertoriés par l'inventaire des réponses aux items de l'EMVS.

Nous avons précisé que lors de la phase de validation de l'outil, les élèves étaient parties prenantes de l'expérimentation de l'EMVS. Celle-ci, présentée aux élèves avec simplicité comme étant une sorte d'enquête de satisfaction portant sur leurs conditions de travail, a permis de sonder la qualité de leur vécu scolaire. Ils ont pu ainsi participer dans un mouvement collaboratif à la construction de l'outil et au-delà à l'élaboration de pistes de progrès pour améliorer l'école. C'est en cela que ce travail de recherche s'est caractérisé, dès le démarrage, par sa dimension participative. La construction de l'EMVS est née du terrain, ses fondations sont cliniques. L'EMVS s'est nourrie de l'expérience pour établir sa validité en vue de servir le terrain de l'expérimentation du dispositif pédagogique. La participation des acteurs, usagers de l'école, dans la construction de cette échelle donne un point d'ancrage clinique qui s'ajoute à sa valeur scientifique.

Cette échelle de mesure est tout à la fois un outil de recueil de données probantes en temps initial (T1) et un moyen d'évaluer en re-test (T2) l'évolution de ces mêmes données. En cela, l'EMVS permet d'établir un différentiel étalonné du niveau de confort scolaire avant et après une année de scolarisation au sein du dispositif bientraitant. En effet, le profil de scores à l'EMVS obtenu en T1 peut être ensuite comparé au profil T2 de l'élève, d'une classe, d'un établissement après la mise en place du dispositif de bientraitance pédagogique. Cette échelle permet donc la comparaison intra/inter-individuelle et longitudinale (T1→T2). L'objectif, au-delà du recueil d'éléments identifiant le vécu de l'élève (afin de mieux le comprendre pour mieux l'accompagner) est de mesurer l'évolution du ressenti scolaire, comme analyseur de bientraitance. Cette comparaison sur un axe diachronique T1/T2 permet d'évaluer la pertinence de ce qui a été mis en place comme dispositif pédagogique bientraitant par rapport à une population n'en ayant pas bénéficié. Cette échelle permet aussi de réajuster à nouveau si besoin les aménagements sur certains points saillants mis en exergue par le profil des scores obtenus.

D'un état des lieux... Au lieu de la recherche

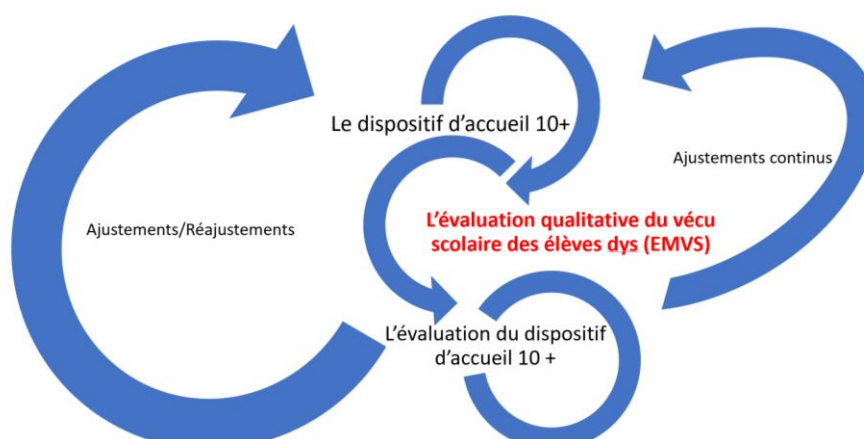


Figure 22 : Place de l'EMVS dans le dispositif de recherche

Nous rappelons ici que l'hypothèse principale de notre recherche correspond à la capacité de réduire la souffrance scolaire par l'ajustement des exigences pédagogiques aux besoins spécifiques des élèves. Cette réduction de la tension correspond à un rééquilibrage visant l'ajustement de l'environnement scolaire aux besoins spécifiques des élèves. La prise de connaissance du vécu et des représentations de l'élève nous permet de réajuster son environnement pédagogique en considération de son regard subjectif sur sa condition scolaire et ses besoins spécifiques. Et, nous posons l'hypothèse que les modifications qui découlent de ce réajustement peuvent ainsi produire une évolution positive du confort de travail et permettre une amélioration du bien-être scolaire. La valeur contributive de l'outil de mesure du vécu scolaire dans une possible amélioration de ce vécu mesuré par lui-même n'est pas un biais mais un parti pris méthodologique.

Cet outil de mesure est ainsi à la fois le moyen de recueil des besoins des élèves en matière de confort et inconfort d'apprentissage et le moyen d'évaluer le dispositif bientraitant mis en place dans cette perspective de répondre aux besoins de confort de travail des élèves. Voyons ces deux modalités, l'une d'évaluation diagnostique des besoins individuels (Identification des indicateurs d'inconfort), l'autre d'évaluation finale pour mesurer l'efficacité du dispositif (Repérage des facteurs de confort).

5.2 MODALITES D'UTILISATION DE L'EMVS DANS LE CADRE DE LA RECHERCHE-ACTION

Dans ce paragraphe, nous présentons comment nous utilisons l'EMVS dans le cadre de la recherche-action selon deux modalités de lecture de l'EMVS. Il peut s'agir d'une lecture clinique individuelle, c'est-à-dire centrée sur l'élève lui-même (Les indicateurs d'inconfort). Il peut également s'agir d'une lecture comparative, statistique, c'est-à-dire centrée sur le collectif classe (Les facteurs de confort apportés par le dispositif pédagogique).

5.2.1 UNE LECTURE CLINIQUE INTRA-INDIVIDUELLE

La feuille de protocole permet l'administration, le recueil des scores et une interprétation immédiate de ces derniers. En effet, les échelles en cotation simple ou inversée permettent un repérage immédiat du positionnement de l'élève pour chaque item dans la zone repérée de confort ou d'inconfort selon une échelle en 11 points dont le milieu est 5. L'exemple de protocole annoté ci-dessous nous permet de visualiser le niveau de confort de l'élève pour chacun des items. Ce recueil permet l'échange. Il est support d'entretiens d'explicitation mais n'a pas de valeur paramétrique. Il est un outil de médiation pour engager l'élève à penser son vécu et le partager avec l'adulte.



Figure 23 : Lecture individuelle 1 : Analyse immédiate d'un protocole de réponses

Ces indicateurs de confort/inconfort permettent de signaler les domaines dans lesquels un ajustement pourrait être opéré afin d'améliorer le contexte de travail. Cette lecture intra-individuelle donne ensuite lieu à l'établissement d'un profil de l'élève dans ses particularités de vécu scolaire. Cette lecture peut être intra-individuelle à un instant T pour recueillir un état

mais aussi diachronique pour mesurer l'évolution interne de cet état (Comparaison individuelle T1/T2 centrée sur l'élève).

5.2.2 UNE LECTURE INTER-INDIVIDUELLE SYNCHRONIQUE

La comparaison inter-individuelle consiste à obtenir un tracé individuel qui puisse être comparé à la moyenne du groupe témoin ou comparé à la moyenne d'une population donnée dans laquelle le sujet est inclus (son établissement, sa classe...). Nous pouvons observer ci-dessous un exemple de profil individuel. Cette lecture permet de repérer le positionnement d'un élève par rapport à celui du groupe choisi pour l'analyse comparative.

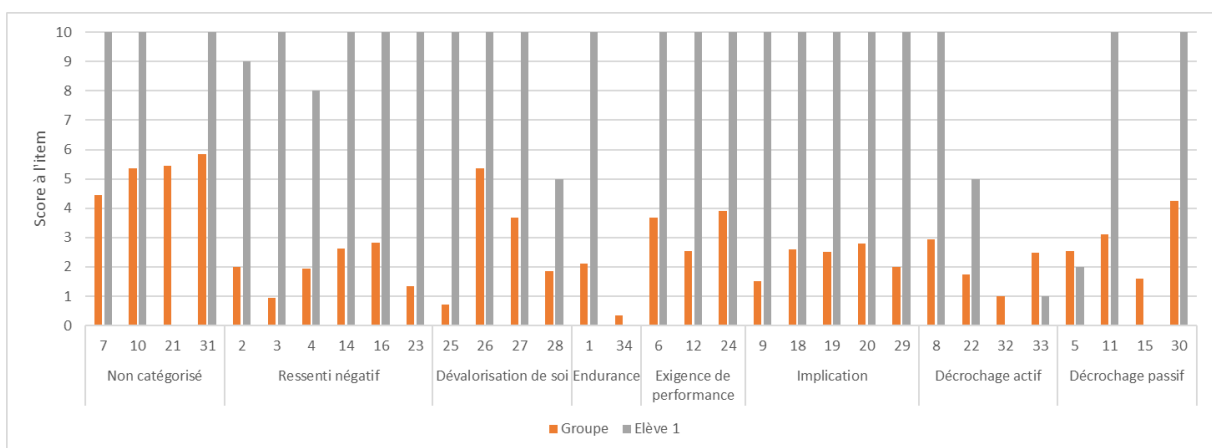


Figure 24 : Lecture individuelle 2 : Analyse du profil de l'ensemble des réponses

Dans ce profil, nous pouvons observer un important niveau de souffrance de l'élève pour la plupart des items (Scores compris entre 5 et 10) tandis que le niveau de confort du groupe est convenable car compris entre 0 et 6. Seuls certains scores (15, 32, 34) témoignent de confort : Cet élève n'est jamais en colère ou triste chez lui à cause de l'école, il n'est jamais puni à cause de son manque de travail et n'a pas à terminer ses activités en dehors du temps de classe. L'interprétation du profil peut être que cet élève est scolaire, qu'il répond aux exigences de travail mais au prix d'un grand inconfort en classe et qu'il est par contre tranquille une fois chez lui (bonne conscience ?).

5.2.3 UNE LECTURE INTER-GROUPE DIACHRONIQUE

Dans le cadre de la recherche-action, cette lecture inter-individuelle donc comparative (Partie III - § 5.2.2) complète l'analyse clinique intra-individuelle (Partie III - § 5.2.1) au service d'une étude diachronique qui rend compte de l'évolution du vécu de confort/inconfort sur le temps de

l'expérimentation, sur une année de dispositif bientraitant. Le traitement de l'ensemble de ces données recueillies permet également une comparaison entre le groupe témoin et le groupe expérimental (les élèves bénéficiaires du dispositif), sur chacun des items de l'échelle, ce, à l'entrée et à la sortie du dispositif afin de confirmer ou infirmer nos hypothèses cliniques et observer l'efficacité du dispositif bientraitant.

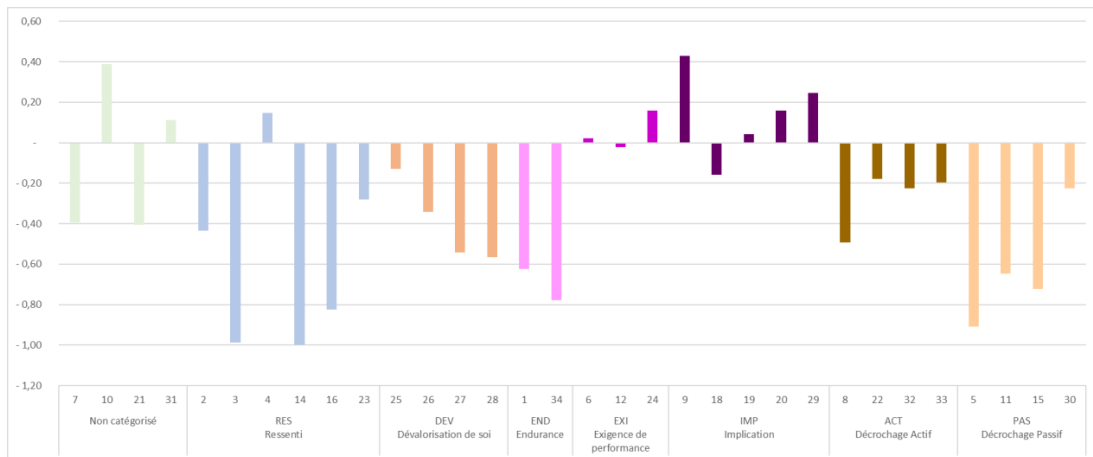


Figure 25 : Profil de variation des différences test-retest (Septembre/juin) groupe témoin/expérimental

Ainsi, précisons que pour la validation des hypothèses de travail nous sommes partis d'un recueil de données individuelles et subjectives (indicateurs de confort) pour arriver à l'établissement de profils de données inter-individuelles qui permettent des comparaisons diachroniques (T1/T2) et synchroniques (groupe témoin/groupe expérimental).

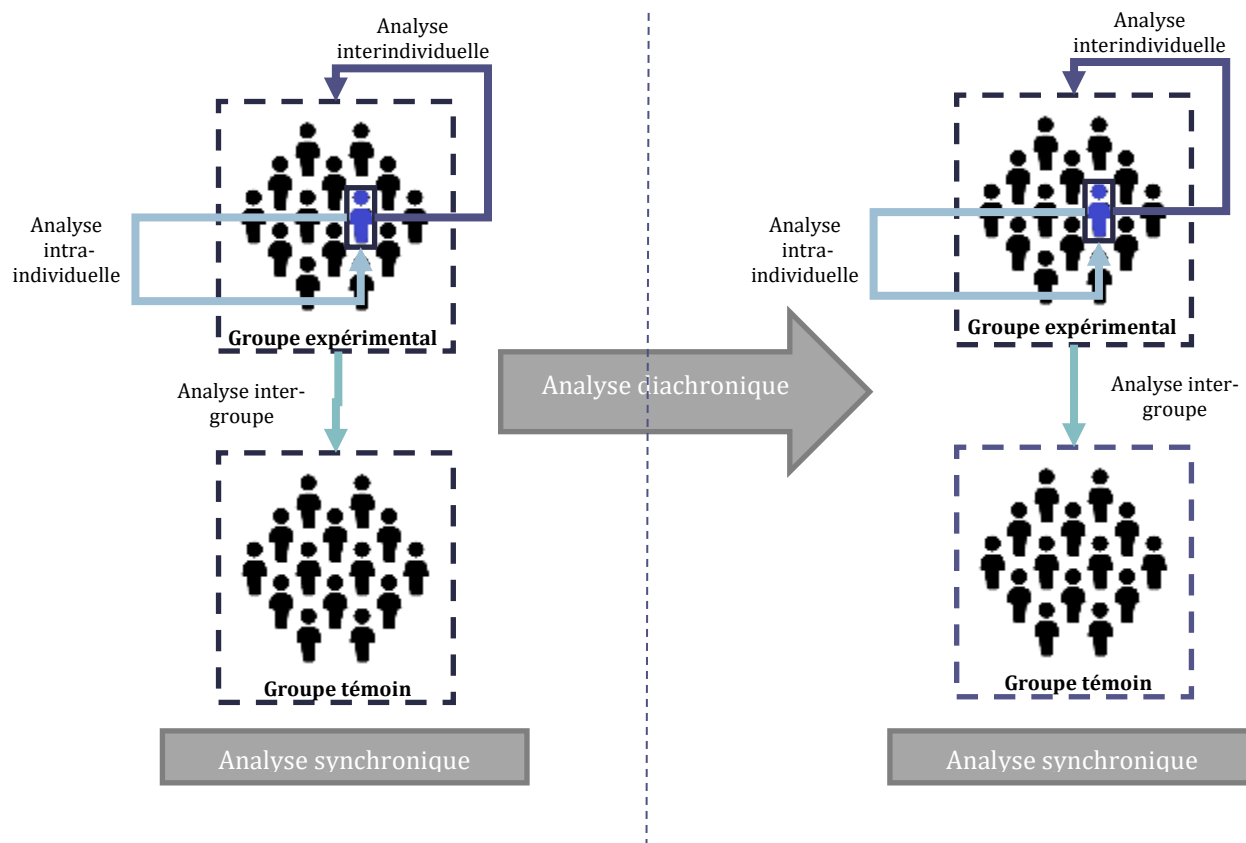


Figure 26 : Modalité d'utilisation des résultats de l'EMVS dans le cadre de notre recherche-action

5.3 L'EMVS COMME APPUI AUX HYPOTHESES DE RECHERCHE

L'EMVS a été créé pour mesurer le vécu scolaire, mais il a aussi été construit pour valider l'efficacité d'un dispositif pédagogique au plan de la bien-être. Cette validation de la nature bien-être du dispositif se subdivise en hypothèses théoriques neurocognitives qui s'intéressent au ressenti des élèves (l'état du vécu) mais également à la capacité du dispositif à produire une modification du vécu pour améliorer ce ressenti (l'évolution du vécu). Ce double regard porté à la fois sur le dispositif psychique des enfants (point de vue métacognitif) et sur le dispositif pédagogique (point de vue clinique) permet leur articulation, repère les effets d'influence mais n'est pas une gageure de causalité entre le contexte scolaire et son ressenti.

Nous présenterons ici notre hypothèse principale, puis déclinons les hypothèses théoriques neurocognitives qui la compose, lesquelles seront précisées en hypothèses opérationnelles c'est-à-dire observables au niveau des résultats de l'EMVS.

5.3.1 HYPOTHESE THEORICO-PRAGMATIQUE PRINCIPALE

Notre hypothèse principale est pragmatique et consensuelle (protocole de recherche/projet expérimental). Elle s'accorde aux intérêts du chercheur et à ceux des différents partis engagés

dans l'expérimentation du projet. Elle correspond à la faisabilité de mise en œuvre en milieu scolaire d'un dispositif d'accompagnement bientraitant traduit du protocole de recommandation de bientraitance de la HAS (ANESM, 2018) et implémenté à l'école.

La validation de cette hypothèse centrale sera effective s'il est observé, après mise en œuvre du dispositif d'accompagnement bientraitant, une augmentation globale de la qualité du vécu scolaire des usagers. Une évolution positive du profil des scores à l'EMVS (différentiel T1/T2) est attendue dans la lecture diachronique des données enregistrées. Cette mise en œuvre effective du dispositif d'accompagnement bientraitant se décline en actions pédagogiques innovantes dont le point d'ancrage psychologique relatif au fonctionnement neuropsychique des enfants donne lieu à des hypothèses théoriques neurocognitives.

5.3.2 HYPOTHESES THEORIQUES NEUROCOGNITIVES

Notre modèle initial, neurocognitif, nous a permis de décliner nos hypothèses théoriques selon un découpage en sphères métacognitives (§3.1) que nous synthétisons ci-dessous :

- La **sphère cognitive** renvoie aux contextes d'apprentissages (adaptation, individualisation, aide ...). Elle comporte une sous-sphère renvoyant à la *commande pédagogique*, c'est-à-dire la charge comme pression de la commande et son effet psychique (stress), et une sous-sphère renvoyant à la *commande scolaire* (anxiété de performance, déception, confiance en soi ...).
- La **sphère somato-émotionnelle** comporte une sous-sphère renvoyant au *comportement/attitude* (agitation, repli, inhibition), et une sous-sphère *thymique* (Éléments psychosomatiques, affects anxiodépressifs).
- La **sphère conative** porte sur la mobilisation, l'intérêt, la motivation et l'implication. Elle est subdivisée en une sous-sphère renvoyant à la *tendance passive* (démobilisation), et une sous-sphère renvoyant à la *tendance active* (combativité).
- La **sphère socio-affective** porte sur le contexte intersubjectif, c'est-à-dire les conditions environnementales humaines contributives de l'estime de soi et de la confiance. Elle comporte une sous-sphère renvoyant au *contexte relationnel* (étayage didactique, compréhension, empathie), et une sous-sphère renvoyant au *contexte groupal* (étayage social, climat de classe, solidarité pédagogique).

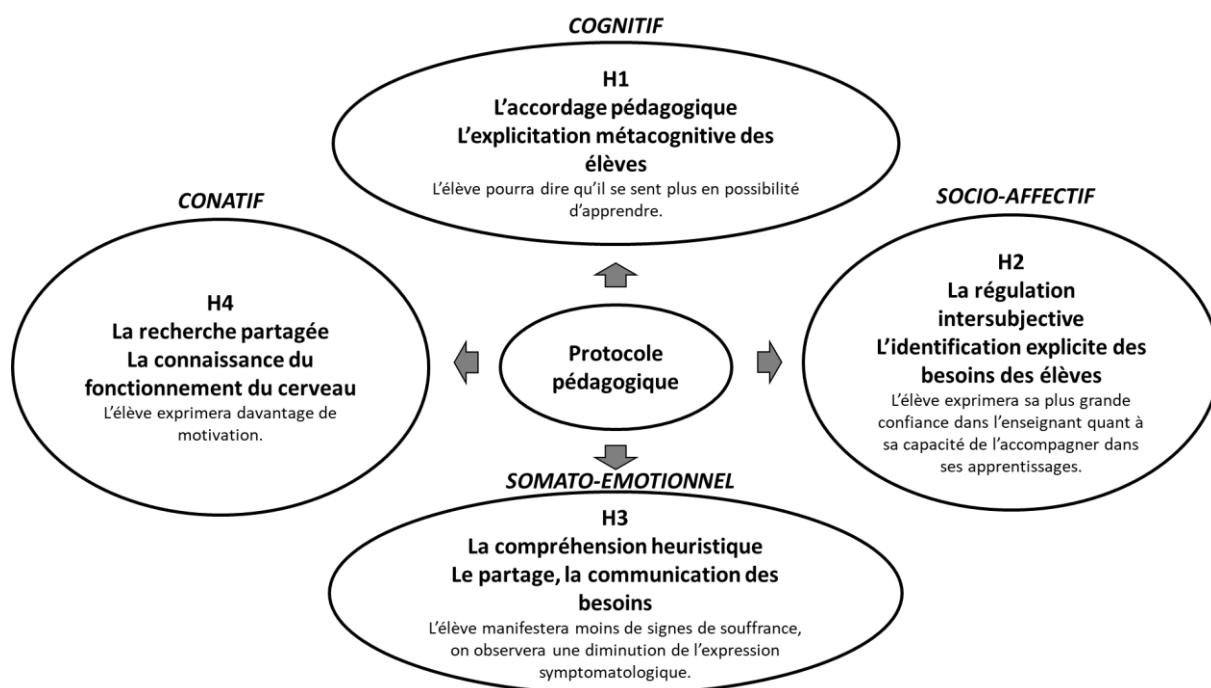


Figure 27 : Organisation des hypothèses de notre recherche en sphères métacognitives

Le dispositif de recherche a proposé une action innovante²⁶ dans le champ de la pédagogie inclusive dont le projet a été pensé sous l'angle des 4 axes d'intervention associés à ces 4 sphères métacognitives (Figure 27) :

- L'explicitation métacognitive des élèves (Hypothèse théorique H1)
- L'identification explicite des besoins des élèves (Hypothèse théorique H2)
- Le partage, la communication des besoins (Hypothèse théorique H3)
- La connaissance du cerveau (Hypothèse théorique H4)

5.3.2.1 L'EXPLICITATION METACOGNITIVE DES ELEVES (H1)

La neuro-pédagogie depuis ses origines (Trocmé-Fabre, 1987) affirme que l'élève doit pouvoir comprendre comment il procède, ce que la tâche cherche à mettre en éveil cérébral mais aussi ce qui peut faire obstacle dans ses résolutions. La méta compréhension, rendue possible grâce

²⁶ Pour rappel du cadre conceptuel, l'accompagnement pédagogique bienveillant s'inspire du projet emprunté au « care giving » (Bowlby, 1978), à l'attention portée aux soins (Guedeney, 2002), et à la qualité de la réponse aux besoins des enfants. Cette dimension humaine, sécurisante de la prise en charge éducative permet de configurer une pédagogie de l'accompagnement (de la Garanderie, 2013) proposant une posture spécifique d'accompagnement (Paul, 2004) agrégée à une disposition clinique particulière du lien éducatif (Cifali, 1994).

à un enseignement rudimentaire sur le fonctionnement du cerveau (Toscani, 2013), est l'axe 1 du dispositif. L'introduction de connaissances simples sur son outil de travail (son cerveau) est indispensable afin qu'il puisse mieux se connaître et qu'il le verbalise à l'enseignant. Si l'élève peut communiquer des éléments de compréhension sur sa façon d'apprendre à son enseignant, ce dernier sera susceptible de mieux comprendre et ajuster ses propositions pédagogiques.

Nous posons l'hypothèse théorique neurocognitive (H1) que l'élève communiquant des éléments de compréhension sur sa façon d'apprendre à l'enseignant permet à ce dernier de mieux identifier les besoins de l'apprenant pour pouvoir ajuster sa commande pédagogique à celui-ci.

Si cette hypothèse est confirmée, nous nous attendons à ce que l'élève puisse exprimer qu'il se sent davantage dans des conditions propices pour travailler et apprendre à la sortie du dispositif qu'à son entrée.

5.3.2.2 L'IDENTIFICATION EXPLICITE DES BESOINS DES ELEVES (H2)

L'enseignant a besoin de connaître l'élève et il est aussi nécessaire qu'il puisse mieux se connaître sur le plan psycho-cognitif avec un savoir rudimentaire sur la notion de transfert/contre-transfert (Freud, 1909) pour se positionner dans la relation pédagogique. A ce savoir psychologique élémentaire s'ajoute une connaissance minimale du fonctionnement neurocognitif pour accéder à une meilleure compréhension des mécanismes d'apprentissage. Il peut élaborer les contenus de ses dispositifs didactiques et être en mesure de les modifier en recueillant des informations via d'une part l'observation de l'enfant (motivation, investissement, concentration, vitesse de réalisation...), et d'autre part l'écoute de ce qu'il peut verbaliser de sa difficulté par l'évocation de ses procédures et besoins en entretien d'explicitation (Vermersch, 1994). Cette évaluation, non sommative mais formative c'est-à-dire visant des modifications immédiates ou différées, s'inscrit dans une dynamique de co-régulation des processus d'apprentissage et d'analyse réflexive des pratiques du métier d'élève et d'enseignant qui correspond à l'axe 2 du dispositif.

Nous faisons l'hypothèse théorique neurocognitive (H2) que cette régulation intersubjective génère un confort socio-affectif des conditions relationnelles de son travail scolaire. Si cette hypothèse est confirmée, nous nous attendons à ce que l'élève exprime sa plus grande confiance en l'enseignant quant à sa capacité de l'accompagner dans ses apprentissages puisqu'il bénéficie de cette attention d'ajustement.

5.3.2.3 LE PARTAGE, LA COMMUNICATION DES BESOINS (H3)

Les connaissances sont partagées entre enseignants, professionnels de soins et famille, pour offrir un croisement de données cliniques complémentaires. Les expertises, l'identification des modalités d'apprendre, l'évaluation qualitative des fonctionnements particuliers sont échangés et coordonnés entre les professionnels et avec l'élève pour optimiser la compréhension des besoins pédagogiques par les accompagnants et l'accompagné lui-même. Cette coordination du soin et de l'éducatif correspond au partenariat proposé dans l'axe 3 du dispositif.

Nous posons l'hypothèse théorique neurocognitive (H3) qu'une prise en charge heuristique, globale, pluridisciplinaire, partagée sécurise l'enfant, qui est alors rassuré d'être compris. Cet espace sécurisé optimise son confort d'apprentissage et son bien-être. Nous pouvons valider cette hypothèse si nous observons une diminution de l'expression symptomatologique d'un malaise, voire d'une souffrance psychique.

5.3.2.4 LA CONNAISSANCE DU CERVEAU (H4)

Les trois points ci-dessus, coïncident avec la mise en œuvre concrète d'une neuro-pédagogie qui permet une connaissance des modalités de fonctionnement cognitif. L'introduction de cette discipline offre des moyens spécifiques pour communiquer les besoins et demandes. La mise en place d'ateliers concrets avec la dimension collaborative et innovante de cette pratique neuro-pédagogique permet de relancer l'intérêt et la motivation pour les apprentissages. Cet axe 4 trouve sa concrétisation dans les activités spécifiques mises en place sur les deux terrains d'expérimentation de notre dispositif d'accompagnement bientraitant.

Nous posons l'hypothèse théorique neurocognitive (H4) que l'innovation pédagogique autour de la connaissance du cerveau, le contenu concret des activités mises en place produit un regain d'intérêt pour les apprentissages, voire une hausse de l'envie de travailler. Nous pouvons valider cette hypothèse si nous observons une hausse de la motivation des élèves.

5.3.3 CONCLUSION SUR LES HYPOTHESES

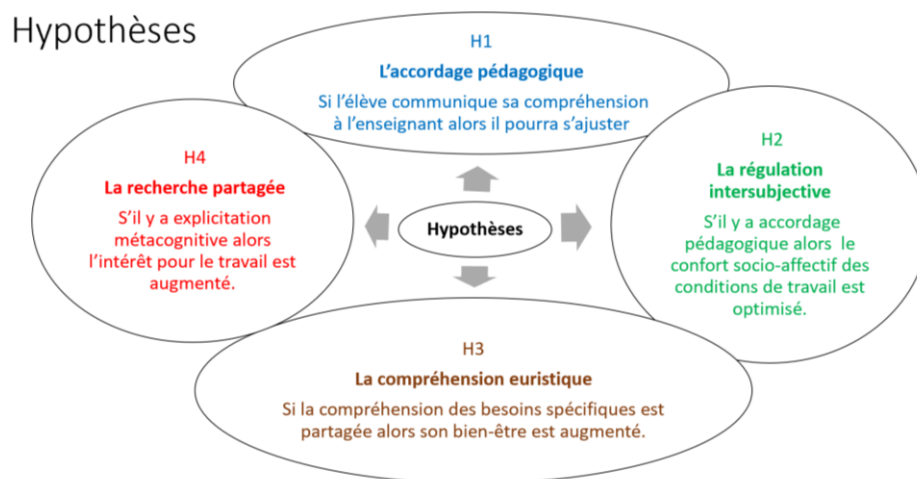


Figure 28: Hypothèses théoriques neurocognitives

Nous avons observé dans l'étude de la validation de l'EMVS les limites de l'outil pour accéder de façon valide aux modalités de fonctionnement neurocognitives sur la base d'éléments déclaratifs et donc comportementaux. Ce canevas aura cependant été d'une importance capitale au plan de l'intelligibilité des mécanismes intrapsychiques sous-jacents aux comportements scolaires. Ces sphères conative, cognitive, affective, émotionnelle mises en œuvre dans les processus de réflexivité et d'explicitation permettent de relier les différentes actions neuro-pédagogiques au fonctionnement intrapsychique des élèves mais ne correspondent pas à la distribution des items que nous avons choisis selon les critères de validité de notre outil de mesure pour l'analyse des résultats. Nous proposons donc de formuler explicitement nos sous-hypothèses opérationnelles avec les 4 dimensions de l'EMVS (Ressenti négatif, Dévalorisation de soi, Exigence de performance et Décrochage).

Ces hypothèses initiales ont permis la construction du protocole d'accompagnement selon des critères neuro-pédagogiques et ont en ce sens largement contribué à la mise en œuvre dans notre recherche-action du dispositif. En effet, le transfert d'un protocole d'accompagnement destiné à des patients adultes sur un public d'élèves enfants nécessitaient des conditions particulières de mise en place. Ces 4 hypothèses : l'explicitation métacognitive des élèves ; l'identification explicite des besoins des élèves ; le partage, la communication des besoins ; la connaissance du cerveau, nous le verrons dans la description du dispositif (Partie IV - §2) correspondent aux conditions de mise en œuvre.

Ainsi, nos hypothèses initiales constitutives de l'EMVS sont des modalités indispensables de construction du dispositif. Elles sont en cela des piliers de fondation de l'outil EMVS et du dispositif bientraitant, préalables à l'action de la recherche.

Les hypothèses opérationnelles retenues pour l'étude des résultats de la recherche-action concernent : le Ressenti négatif, la Dévalorisation de soi, l'Exigence de performance et le Décrochage. Ces indicateurs cliniques sont retenus comme analyseurs de la souffrance scolaire et de son pendant le bien-être.

5.4 TRADUCTION DES HYPOTHESES THEORIQUES NEUROCOGNITIVES EN INDICATEURS CLINIQUES DANS L'EMVS

Nous présentons ici comment nos hypothèses théoriques neurocognitives s'articulent au découpage en dimensions de l'EMVS, ce, afin de circonscrire des indicateurs d'évolution mesurables par notre outil. Soulignons que ses hypothèses théoriques neurocognitives se traduisent d'une part en actions pédagogiques sur le terrain du dispositif (Partie IV - §3) et d'autre part en réaction des élèves à ce dispositif bientraitant. L'EMVS, structurée en catégories cliniques (Figure 19), telles des analyseurs de la souffrance scolaire permet la mesure de l'impact du dispositif sur le vécu scolaire des élèves. Nous avons établi que cette redistribution des items en dimensions révélatrices de styles de souffrances correspond davantage, au plan psychométrique, aux critères de cohérence des résultats de l'enquête préliminaire réalisée sur une cohorte de 170 élèves, qu'au modèle théorique du découpage par sphères neurocognitives. La matrice théorique initiale, de nature métacognitive correspond moins au traitement des données observables que le second modèle, plus concret et factuel. La seconde matrice offre un gain de fiabilité psychométrique et permet une articulation de nos hypothèses théoriques neurocognitives, avec des éléments observables plus comportementaux qu'intrapsychiques. Ce regard praxéologique porté sur l'utilisation de cet outil dans la lecture et l'interprétation des données nous permet de gagner en clarté. Nous pouvons dorénavant distinguer d'une part l'évaluation du dispositif expérimental (le contexte de scolarité) et d'autre part l'évaluation de la souffrance scolaire (le contexte subjectif). Nous avons initialement superposé les deux tandis que ces modalités de lecture s'intriquent sans se confondre.

Pour résumer notre cheminement, nous avons tout d'abord pris un appui théorique sur le modèle de Konu et Rimpela (2002), lequel rend compte du bien-être à l'école comme relevant du contexte (conditions de scolarité, relations sociales, rapport au travail, santé) pour construire le dispositif et valider son opérationnalité (H0), en outre, nous nous en distinguons désormais pour

l'analyse de l'impact de la bienveillance sur le vécu scolaire. Notre distanciation du modèle théorique initial s'est imposée naturellement lors du traitement des données de l'expérimentation de l'EMVS en milieu scolaire pour sa validation. Nous nous sommes efforcés de nous ajuster au plus près de notre objet d'étude qui, nous le rappelons, ne correspond pas au climat scolaire d'un établissement mais au vécu scolaire des élèves. Ce confort subjectif a été évalué en amont pour mettre nos modèles théoriques à l'épreuve des réalités du terrain, et permettre la construction d'un outil fiable pour la validation de nos hypothèses. L'EMVS s'est émancipée de son ancrage théorique initial (modèle psychosocial et neuropsychologique) pour épouser un format aux dimensions du vécu des élèves sondés. Nous posons donc, à l'issue de ce cheminement expérimental, que l'outil modélise le vécu scolaire selon les 4 dimensions déclinées en 7 catégories. Ces dimensions *Ressenti négatif*, *Dévalorisation de soi*, *Performance* [Endurance, Exigence de performance, Implication/Soutien], et *Décrochage* [Actif et Passif] permettent une articulation des éléments recueillis par l'EMVS avec les quatre hypothèses théoriques neurocognitives. Si la cohérence du découpage se voit renforcée au plan scientifique, l'abord clinique des résultats obtenus lors de cette recherche reste centré sur les items pris isolément et les verbatims associés.

L'efficacité d'une recherche-action doit conjuguer la rigueur scientifique et la culture de la complexité empirique de l'humain, au prix de certaines restructurations des instruments de mesure et options de lecture de ces derniers. Sur la forme, les modifications sont ici décrites et ce, en totale transparence ; mais sur le fond nos hypothèses théoriques neurocognitives demeurent les mêmes. Leur formulation est reprise de façon synthétique dans la Figure 29 pour optimiser la clarté de leur contenu.

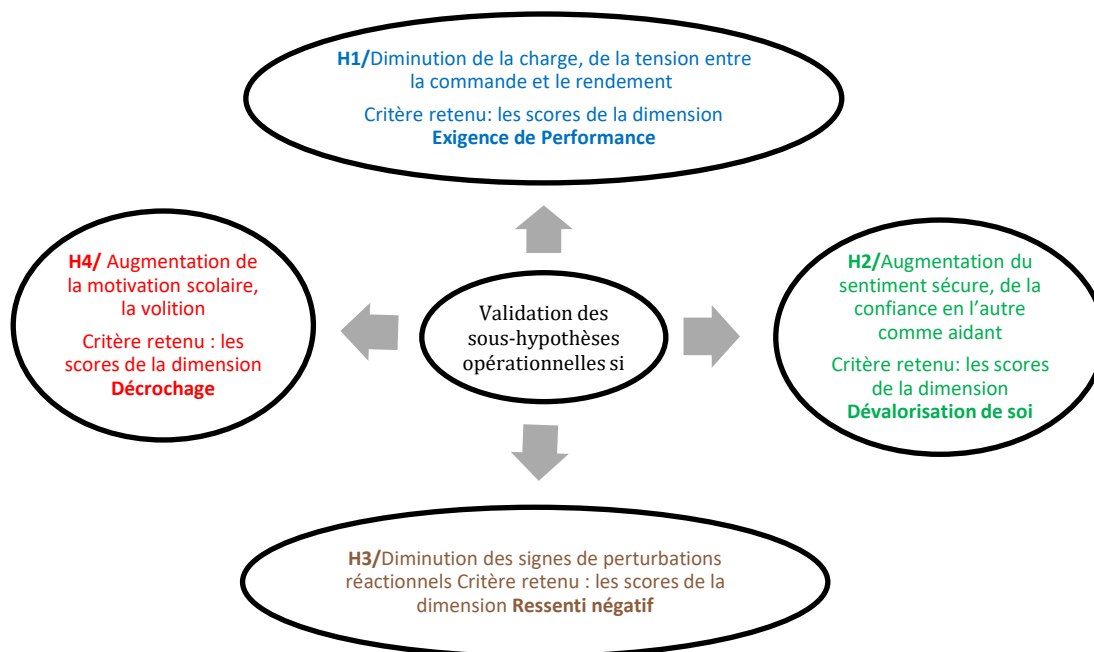


Figure 29 : Hypothèses opérationnelles

5.4.1 HYPOTHESE OPERATIONNELLE 1 : EFFET DE L'EXPLICITATION METACOGNITIVE DES ELEVES (H1)

Nous avons posé l'hypothèse théorique neurocognitive (H1) que l'élève communiquant des éléments de compréhension sur sa façon d'apprendre à l'enseignant permet à ce dernier de mieux identifier les besoins de l'apprenant pour pouvoir ajuster sa commande pédagogique à celui-ci.

Cette hypothèse théorique neurocognitive se traduit par une diminution de la charge, de la tension entre la commande et le rendement. De manière opérationnelle cette hypothèse sera vérifiée si on observe une diminution des scores sur la dimension **Exigence de performance** de l'EMVS.

5.4.2 HYPOTHESE OPERATIONNELLE 2 : EFFET DE L'IDENTIFICATION EXPLICITE DES BESOINS DES ELEVES (H2)

Nous avons posé l'hypothèse théorique neurocognitive (H2) que la possibilité d'identifier au plus près le mode de fonctionnement psychique, affectif, relationnel, cognitif grâce aux connaissances neurocognitives permet un ajustement relationnel qui améliore le contexte de sécurité affective.

Cette hypothèse théorique neurocognitive se traduit par une augmentation du sentiment sécuritaire, de la confiance en l'autre comme aidant. De manière opérationnelle cette hypothèse sera

vérifiée si on observe une diminution des scores sur la dimension **Dévalorisation de soi** de l'EMVS.

5.4.3 HYPOTHESE OPERATIONNELLE 3 : EFFET DU PARTAGE, LA COMMUNICATION DES BESOINS (H3)

Nous avons posé l'hypothèse théorique neurocognitive que la coopération de l'ensemble d'une équipe pluridisciplinaire, le travail collaboratif visant la compréhension, l'attention conjointe focalisée sur le bien-être des élèves sont des paramètres qui contribuent à la réduction de la souffrance.

Cette hypothèse théorique neurocognitive se traduit en particulier par la diminution des signes de perturbations réactionnels. De manière opérationnelle cette hypothèse sera vérifiée si on observe une diminution des scores sur la dimension **Ressenti négatif** de l'EMVS.

5.4.4 HYPOTHESE OPERATIONNELLE 4 : EFFET DE L'INTRODUCTION DE LA CONNAISSANCE DU CERVEAU (H4)

Nous avons posé l'hypothèse théorique neurocognitive que les innovations pédagogiques et l'intérêt nouveau porté aux élèves conduisent - dans un contexte d'expérimentation stimulant et émancipant - à un repositionnement de l'élève face aux apprentissages. Ces innovations pédagogiques et cet intérêt porté à l'élève créent une dynamique pédagogique dans laquelle la place de l'élève est active et engagée.

Cette hypothèse théorique neurocognitive se traduit en particulier par une augmentation de la motivation scolaire et de la volition. De manière opérationnelle cette hypothèse sera vérifiée si on observe une diminution des scores sur la dimension **Décrochage** de l'EMVS.

6 CONCLUSION

L'outil d'évaluation de la pertinence du dispositif EMVS a été élaboré dans la perspective d'intégration des données probantes du terrain. L'organisation *simplexe* (Berthoz, 2009) dans laquelle s'inscrit l'expérimentation [Dispositif pédagogique] détient des ressources instrumentales (tests divers) et moyens d'évaluation (observation, recueil de données probantes), qui n'ont pas été tous retenus dans la méthodologie de recherche, délimitée par le choix de l'étude [Dispositif de recherche] ciblé sur le confort d'apprentissage. Ces modalités d'évaluation relèvent des évaluations pédagogiques et des bilans réalisés par le SESSAD (WISC, TEACH, BRIEF, SNAP ...). Nous nous sommes centrés, pour la validation des

hypothèses sur le recueil des signes du vécu des élèves, associés à l'administration de l'EMVS (Habib & Bidal, 2017), nourris au plan clinique des entretiens individuels d'explicitation (Vermersch, 1994). Ces signes se sont avérés être des indices de souffrance.

Ces premières hypothèses théoriques, d'obédience neuropsychologique, intriquées les unes aux autres et référées au modèle de Konu et Rimpela (2002) ont donné naissance au projet expérimental de cette recherche-action. Ces hypothèses théoriques neurocognitives sont le lit d'un type d'innovation pédagogique qui tient compte des besoins neuro-psychoaffectifs des enfants. Elles se sont transformées, ajustées à la clinique du terrain afin, dans un second temps, de permettre leur déclinaison en hypothèses opérationnelles et de les poser comme des constituants de notre hypothèse principale, à savoir la faisabilité de mise en œuvre en milieu scolaire d'un dispositif d'accompagnement bientraitant traduit et implémenté à l'école. Nous avons défini cet accompagnement bientraitant comme une pratique relationnelle spécifique qui applique les prescriptions du canevas de bientraitance (Anesm, 2008). C'est cet accompagnement bientraitant que nous proposons de développer dans la partie suivante.

Partie IV. EXPERIMENTATION D'UN DISPOSITIF BIENTRAITANT EN MILIEU SCOLAIRE

1 INTRODUCTION

Le terrain de recherche, dans le cadre d'une recherche action, correspond à un espace créé pour expérimenter l'hypothèse centrale du travail de recherche. Rappelons que notre hypothèse centrale correspond à **la faisabilité en milieu scolaire d'un dispositif pédagogique d'accompagnement bientraitant et à son effet sur le vécu scolaire des élèves.** Tout dispositif ayant son format spécifique et nécessitant sa définition propre, nous pouvons représenter les étapes de construction de notre dispositif selon le schéma suivant sur lequel nous reviendrons plus précisément.

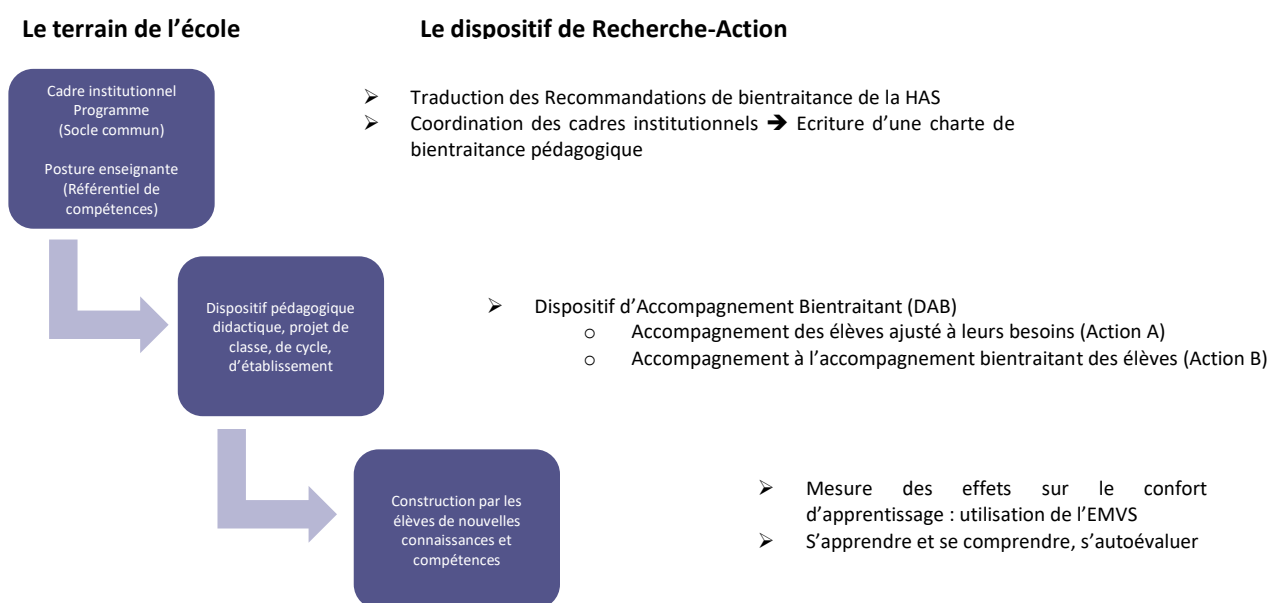


Figure 30 : Démarche de conception et de mise en œuvre d'un dispositif d'accompagnement bientraitant

Un dispositif se réfère à l'analyse institutionnelle (Monceau, (2014). Il est également attribué à Foucault (1971) en particulier à sa notion d'action publique. Le dispositif permet selon lui, une lisibilité de la manière dont différents acteurs combinent leurs interventions. Selon Lourau (1972), le dispositif est un événement produit, en vue d'organiser l'avenir, il peut s'afficher,

s'analyser, se justifier, s'institutionnaliser, disparaître, réapparaître. Pour Foucault, il ne s'agit ni d'une structure, ni d'une organisation statique, car un dispositif évolue nécessairement avec le temps. Parmentier (2013) associe le dispositif pédagogique à l'ingénierie de formation et précise que cette ingénierie est une activité d'analyse, d'anticipation et de projection menée, dans quelque domaine que ce soit. Il s'agit d'une démarche de conduite et de gestion de projets qui implique de multiples acteurs, des outils, des moyens. Tout commence avant l'action par le projet d'élaboration qui anticipe la construction. L'ingénierie de formation est construite autour de la responsabilité collégiale et engage la performance des acteurs. Ainsi un dispositif, défini dans son intention d'organiser un système d'accueil pédagogique bientraitant peut-il être mis en place au sein de l'Éducation Nationale ? La traduction du protocole de recommandations de bientraitance de la Haute Autorité de Santé (ANESM, 2008) peut-elle concrètement trouver sa place et se dérouler dans le cadre sociopolitique scolaire ? L'application des préconisations de la HAS, via son écrit de recommandation-cadre, à destination d'établissements médico-sociaux est-il possible dans les établissements scolaires ?

Dans cette partie, nous décrirons dans un premier temps la *conception* de ce que nous avons désigné sous le terme « Charte de Bientraitance Pédagogique », comme un ensemble de principes fondateurs issus premièrement du protocole de recommandation de bientraitance de la Haute Autorité de Santé (ANESM, 2008), et deuxièmement des textes de référence de l'Éducation Nationale en tant que cadre institutionnel de notre démarche. Cette Charte de Bientraitance Pédagogique prendra en outre appui sur les notions de psychopédagogie développées en **Erreur ! Source du renvoi introuvable.** (Théorie de l'attachement et concept d'accompagnement notamment). Dans un deuxième temps, nous verrons les modalités d'accompagnement de l'enseignant(e), en première ligne de la déclinaison sur le terrain scolaire de la Charte de Bientraitance Pédagogique dans ce que nous appellerons Dispositif d'Accompagnement Bientraitant. Dans un troisième temps, nous rappellerons les principales caractéristiques de l'Échelle de Mesure du Vécu Scolaire (EMVS), et son utilisation aux fins d'évaluation des effets du dispositif implémenté sur le vécu scolaire des enfants. Enfin, nous présenterons dans un quatrième temps, les modalités d'implémentation de la Charte de Bientraitance Pédagogique, en deux dispositifs distincts sur deux terrains différents et avec deux populations différentes : l'une constituée d'enfants porteurs de troubles des apprentissages

(Terrain 1 : 10+), l'autre constituée d'enfants ordinaires (Terrain 2 : Bien-être). Nous pouvons décomposer notre recherche-action selon les étapes précisées à la Figure 31.

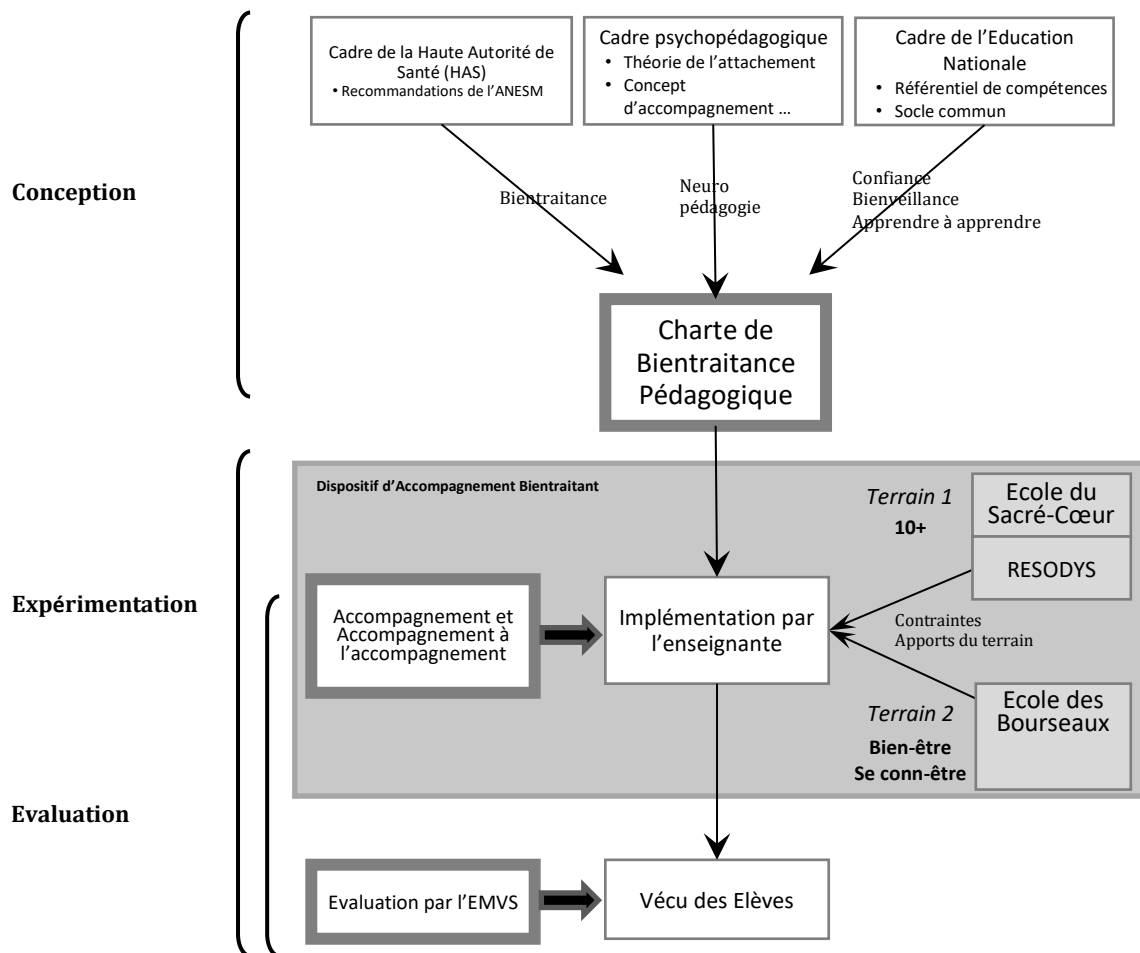


Figure 31 : Le dispositif de recherche-action : Les cadres épais correspondent aux éléments spécifiques de la recherche, les cadres fins aux éléments de contexte, les cadres grisés aux terrains d'expérimentation.

Nous nous appuyerons sur ce schéma afin d'identifier chaque étape de présentation de conception du dispositif de recherche.

2 PRESENTATION DE LA CONCEPTION DU DISPOSITIF DE RECHERCHE

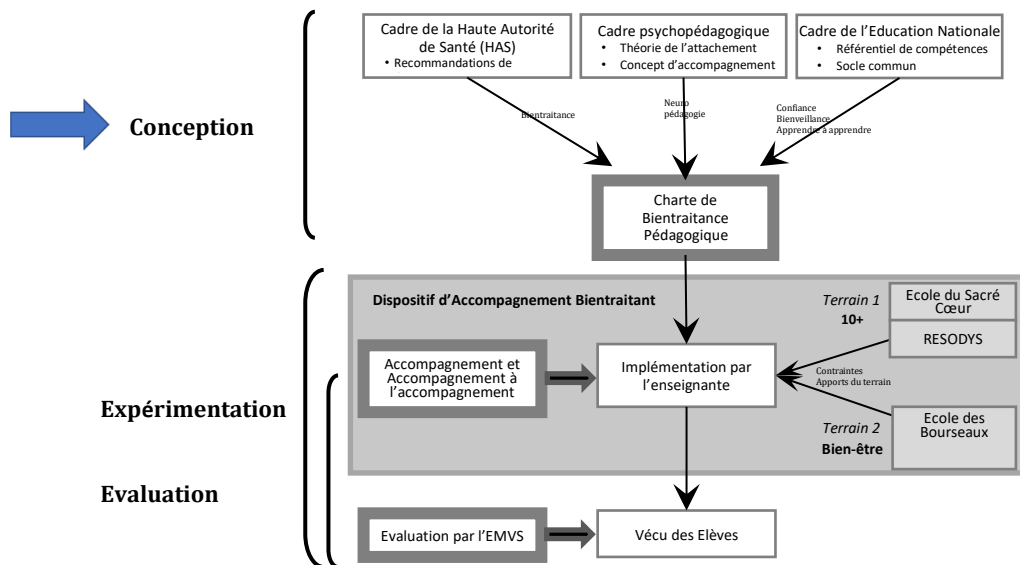


Figure 32 : Place de la démarche de conception dans le dispositif de Recherche Action.

Ce chapitre qui présente la conception du dispositif de recherche pose les trois cadres de référence à l'origine de la constitution de la charte de Bientraitance Pédagogique. Parti de l'examen des recommandations de la Haute Autorité de Santé à l'endroit des patients, et décrit dans *La bientraitance : définition et repères pour la mise en œuvre* (ANESM, 2008), nous avons fait le pari qu'une grande partie de ces recommandations peuvent trouver à être transférées dans le cadre scolaire. Nous tenons à rappeler que nous avons eu recours à ce texte prescripteur issu d'un autre univers que l'école pour déplacer la représentation du relationnel pédagogique enseignant/apprenant à celui plus holistique d'accompagnant adulte /accompagné enfant et de concevoir l'élève comme un usager de l'école, acteur de son parcours (non pas de soin mais scolaire) d'apprentissage.

Nous présenterons dans une première partie le cadre promoteur de la bientraitance de la HAS et nous en proposerons une traduction du patient vers l'élève et du milieu de soin vers le milieu éducatif, ce avec pour intention de déterminer des principes favorables au confort scolaire.

Dans un deuxième temps, nous présenterons le cadre de l'Éducation Nationale dans lequel il paraît indispensable d'inscrire notre démarche bientraitante. En particulier, nous présenterons les recommandations de l'Éducation Nationale vectrices de bientraitance l'une orientée vers les enseignants et relevant d'une posture d'accompagnement des élèves : le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation (Arrêté du 1er juillet 2013), l'autre orientée vers les apprenants : le socle commun de connaissances de compétences et de culture

des élèves (Décret n° 2015-372 du 31 mars 2015). Outre, la présentation de connaissances dites fondamentales (Etude des langues, du raisonnement etc..), nous observerons comment l'apport de connaissances neuro-pédagogiques (Apprendre à apprendre) permet de servir l'observance de ce socle commun. Nous examinerons en outre comment les recommandations bientraitantes s'inscrivent en cohérence dans ces textes de référence pour ainsi constituer une Charte de Bientraitance Pédagogique.

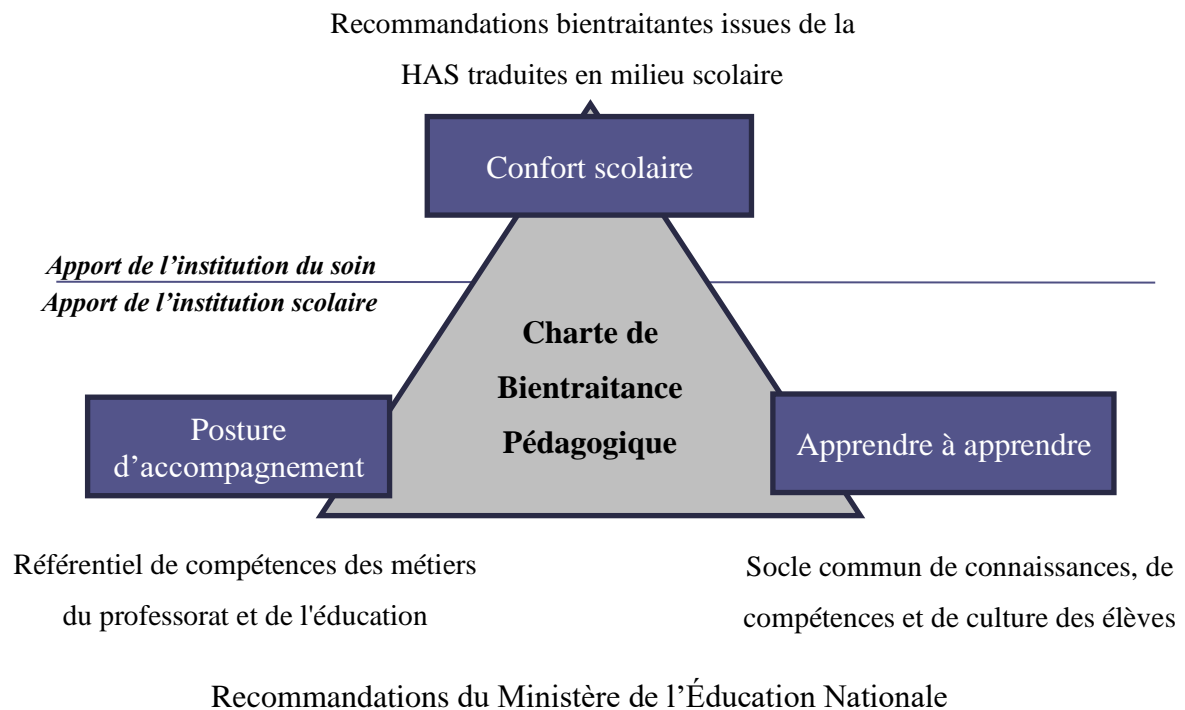


Figure 33 : Articulation des recommandations bientraitantes issues de la HAS avec le cadre prescrit de l'Éducation Nationale

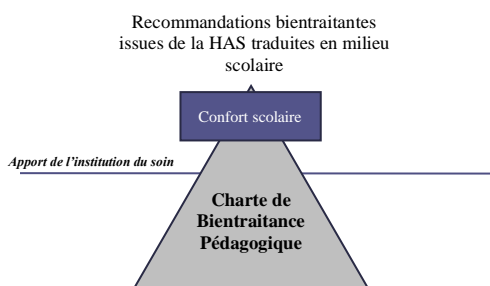
2.1 RECOMMANDATIONS DE BIENTRAITANCE DE LA HAS ET LEUR TRANSFERT EN MILIEU SCOLAIRE

La Haute Autorité de Santé a publié en 2008 une note de recommandations pragmatiques pour la mise en œuvre d'une bientraitance dans l'univers médical (ANESM, 2008). La recommandation de l'ANESM (2008) est un référentiel ressource pour les professionnels dans l'accompagnement quotidien qu'ils proposent aux usagers dont ils sont en charge et ont la charge de prendre soin. Il a été élaboré dans une perspective médicosociale davantage qu'éducative et n'a pas été pensé pour les écoles. En revanche, s'il n'est pas une ressource à destination du scolaire, notre démarche vise à considérer dans quelle mesure, il peut pour autant, y être aussi destiné : c'est là le cœur du questionnement du chercheur. Décliné en

recommandations de bonnes pratiques par l'ANESM (2008), cet outil repère-cadre, ce guide d'accompagnement à l'accompagnement pouvait être aussi destiné à s'appliquer aux élèves et enseignants.

Ces recommandations nous ont donc servi d'éléments de structure pour la création d'une Charte de Bientraitance Pédagogique dans l'univers scolaire. Cette charte a pour vocation de présenter une fonction spécifique bientraitante de contenance-cadre en milieu scolaire. Après une brève présentation des recommandations bientraitantes de la HAS par ailleurs détaillées en **Erreur ! Source du renvoi introuvable.**, nous présenterons ici leur traduction en milieu scolaire.

2.1.1 CADRE DES RECOMMANDATIONS DE BIENTRAITANCE DE LA HAS



Reprenons ici, pour leur importance dans la construction de notre dispositif de recherche, quelques points clefs abordés en partie théorique (**Erreur ! Source du renvoi introuvable.**) au sujet de la recommandation-cadre de la Haute autorité de santé (ANESM, 2008). Cette recommandation-

cadre à vocation de médiation entre d'une part les textes législatifs porteurs d'une éthique de bientraitance et d'autre part les projets institutionnels avec concrètement les pratiques professionnelles qui en découlent. Cette recommandation est une ressource pour les professionnels du soin dans l'accompagnement qu'ils proposent aux usagers, c'est-à-dire aux patients. Elle est aussi une ressource pour l'évaluation praxéologique car elle guide la dynamique de questionnement des équipes face à leur pratique. Elle énonce les grands axes directeurs d'une culture de la bientraitance et constitue ainsi le cadre référentiel de l'ensemble des recommandations de l'ANESM (2008). En effet, la bientraitance renvoie à des pratiques professionnelles déclinées dans des recommandations de l'ANESM - les recommandations de bonnes pratiques - qui s'inscrivent dans la filiation des textes internationaux et français qui définissent les droits de la personne tels que l'ONU avec la Déclaration des droits de l'enfant (20 novembre 1959) (Assemblée générale des Nations Unies, 1959), La Déclaration des droits des personnes handicapées du 9 décembre 1975 (Assemblée générale des Nations Unies, 1975), La Charte des droits fondamentaux de l'Union Européenne (2000), La Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, la Loi n° 2007-293 du 5 mars 2007 réformant la protection de l'enfance.

Nous avons précédemment, dans le chapitre consacré à la définition de la bientraitance (**Erreur ! Source du renvoi introuvable.** - §1.5.4), introduit les quatre axes-repère identifiés par l'ANESM pour la mise en œuvre de la bientraitance dans le parcours de soin :

- I. L'utilisateur co-auteur de son parcours de soin
- II. La qualité du lien entre professionnels et usagers
- III. L'enrichissement des structures et des accompagnements grâce à toutes contributions internes et externes pertinentes
- IV. Le soutien aux professionnels dans leur démarche de bientraitance.

Le lien entre ces quatre axes-repère et des notions de psychopédagogie fondamentale nous est apparu manifeste et soutient l'argument d'un transfert de ces recommandations dans le milieu scolaire. Ainsi, nous avons établi en écho aux 4 axes-repères de la HAS, 4 axes-repères de bientraitance pédagogique :

- I. « L'utilisateur co-auteur de son parcours de soin » fait sens au regard de la réflexivité et donc d'aptitudes métacognitives.
- II. « La qualité du lien entre professionnels et usagers » renvoie à la question de l'accompagnement et du rôle du porteur de soins avec le patient en termes d'étayage.
- III. « L'enrichissement des structures et des accompagnements grâce à toutes contributions internes et externes pertinentes » renvoie aux apprentissages multicanaux et - au plan strictement cognitif - au processus d'abstraction prenant sa source dans la variation des contextes, et qui sont inhérents à toute forme d'apprentissage durable.
- IV. « Le soutien aux professionnels dans leur démarche de bientraitance. » renvoie à la question de l'accompagnement à l'accompagnement.

L'ensemble de ces notions psychopédagogiques associées aux recommandations bientraitantes de la HAS justifie donc de poser la pertinence de leur transfert dans le milieu scolaire.

2.1.2 TRANSFERT DES RECOMMANDATIONS BIENTRAITANTES DU SOIN DANS LE MILIEU SCOLAIRE

Nous avons converti ces axes-repères qui définissent les bonnes pratiques de soin, d'accompagnement aux patients dans l'univers médical, en recommandations de pratiques enseignantes dans la relation pédagogique, en milieu scolaire. Ces recommandations rédigées par l'Agence Nationale d'Evaluation et de la qualité des établissements et Services sociaux et

Médico-sociaux (ANESM, 2008) sont fidèlement reprises en substituant « élèves » à « usagers », afin de permettre leur contextualisation dans la sphère scolaire. En effet, pour élaborer notre Charte de Bientraitance Pédagogique nous avons traduit le plus fidèlement possible les préconisations de bientraitance de l’usager-patient en préconisations destinées aux usagers de l’école, ici les élèves. Nous avons délibérément respecté la forme et la structure de cet écrit même si le déroulé de son contenu une fois traduit ressemble à une recension de recommandations.

Cette traduction au format de la classe, comme présenté dans le Tableau 5 permet également de poser la nécessité d’aménager et de superviser l’expérimentation du dispositif bientraitant par des recommandations spécifiques.

Tableau 5 : Transfert des recommandations de bonnes pratiques du secteur médical au secteur scolaire

Axes-repères de bonnes pratiques ANESM Bientraitance Univers du soin	Charte de Bientraitance Pédagogique Traduction des recommandations de l’ANESM en milieu scolaire
AXE I. L’usager co-auteur de son parcours de soin	L’élève co-auteur de son parcours scolaire
AXE II. La qualité du lien entre professionnels et usagers	La qualité du lien entre l’enseignant et l’apprenant
AXE III. L’enrichissement des structures et des accompagnements grâce à toutes contributions internes et externes pertinentes	L’enrichissement des structures et des accompagnements grâce à toutes contributions internes et externes pertinentes
AXE IV. Le soutien aux professionnels dans leur démarche de bientraitance.	Le soutien aux enseignants dans leur démarche de bientraitance

Nous observons que les recommandations de bonnes pratiques forment un premier cadre de bientraitance qui induit d’autres cadres. Notamment un second cadre de supervision vient envelopper le premier pour assurer ses bonnes conditions de réalisation. La mise en pratique effective dans le champ scolaire du dispositif bientraitant emprunté au secteur médical nécessite davantage qu’une traduction mot à mot. En plus des substitutions systématiques : d’usagers en élèves, de soignants en enseignants, de parcours de soin en parcours d’apprentissage, il a été nécessaire de penser la compatibilité des cadres référentiels distincts : sphères médicosociale/scolaire ; sphères privé/public ; champ de l’enseignement spécialisé /de l’enseignement classique. Si le cœur de notre action de recherche est cette mise en œuvre d’une pratique d’accompagnement bientraitant, l’implémentation en milieu scolaire de la recommandation de l’ANESM impose une appréhension des cadres qui structurent l’enseignement afin de permettre les ajustements nécessaires à la réussite de son transfert d’une

institution à une autre. C'est tout l'enjeu du protocole de recherche que d'associer rigueur théorique et souplesse d'adaptation au terrain. L'évaluation et la vérification du respect des recommandations garantissent le soutènement de la démarche bientraitante de l'enseignant par le soutien de ce dernier.

Avant de détailler les modalités de transfert de ces quatre repères dans le milieu scolaire, il importe toutefois de considérer le cadre institutionnel de l'action enseignante.

2.1.3 CADRE INSTITUTIONNEL DE L'EDUCATION NATIONALE POUR LES RECOMMANDATIONS DE BIENTRAITANCE

Nous avons présenté une traduction pour les établissements scolaires de la recommandation de l'ANESM sur la bientraitance (ANESM, 2008) à destination des établissements médico-sociaux. Nous rappelons que cette recommandation-cadre de la Haute Autorité de Santé a elle-même eu pour ambition de traduire la vision des trois textes législatifs porteurs d'un projet de bientraitance envers l'utilisateur :

- la loi de 2002 rénovant l'action sociale et médico-sociale,
- la loi de 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées,
- la loi de 2007 réformant la protection de l'enfance.

Cette bientraitance, non spécifiquement pédagogique, qui est tant un objectif qu'un moyen pour y parvenir, est née d'une institution (ici le soin) pour migrer vers d'autres (ici l'école), aux vues de ses liens d'attaches à des cadres référentiels interdépendants.

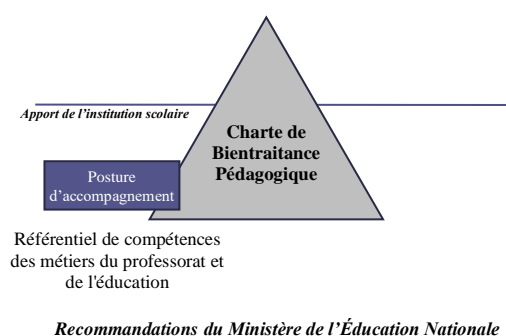
Cette traduction du protocole de bientraitance préconisé dans le contexte de soin en prescriptions pédagogiques dans le contexte scolaire nécessite donc de reposer aussi le cadre institutionnel de l'Education Nationale qui accueille la recherche-action. Les référentiels de l'enseignement ne s'opposent pas au plan des valeurs humaines et peuvent en effet compléter le référentiel de bientraitance de la HAS. Leurs cultures sont compatibles, voire se superposent à des niveaux d'appréhension du relationnel qui sont différents mais s'emboîtent. Dans notre approche, que nous rappelons heuristique, nous avançons en cherchant nous-même à produire un cadre de référence propre à l'expérimentation d'une bientraitance-pédagogique. En positionnant notre recherche-action dans cette double-référence, nous avons dû faire des ponts entre les institutions. Un travail de lecture et de réécriture a permis de rapprocher ces référentiels autour de convergences concernant l'accompagnement de la personne. Cette traduction bouscule les *habitus* de *penser* l'enseignement traditionnel et les

représentations de la relation enseignant-apprenant. Aussi, nous nous attachons à inscrire notre projet de recherche-action dans les cadres législatifs et institutionnels existants sur le terrain de l'école pour baliser notre expérimentation scolaire et poser les limites du possible en termes d'innovations pédagogiques.

Nous abordons maintenant la posture de l'enseignant en place d'accompagnant en regard du Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (Arrêté du 1er juillet 2013). Nous nous intéresserons ensuite au Décret n° 2015-372 du 31 mars 2015 relatif au socle commun de connaissances, de compétences et de culture qui pose notamment *l'apprendre à apprendre* comme objectif d'acquisition de base.

2.1.3.1 L'ENSEIGNANT EN PLACE D'ACCOMPAGNANT DE L'ELEVE DANS SON PARCOURS

D'APPRENTISSAGE



Les prescriptions institutionnelles de la HAS ci-dessus présentées viennent se confronter ou se fondre dans d'autres prescriptions de l'institution scolaire. Il nous semble opportun de repositionner l'enseignant, au sein de l'école, en place d'institué comme d'instituant (Lourau, 1972) afin de comprendre le point articulaire qu'il occupe dans

l'exécution de ses recommandations professionnelles. Nous soulignons spécifiquement dans notre démarche méthodologique, comme nous l'avons fait auprès des équipes enseignantes engagées dans le protocole de recherche, les points d'accroche et les similitudes entre les prescriptions du dispositif (empruntées à l'institution médicale) et le référentiel de compétences des enseignants (édicte par l'institution scolaire). Loin de nous l'idée de nier l'impact des divergences sur les représentations conflictuelles d'un enseignant pris en tension entre des recommandations distinctes. L'enseignant peut se sentir tiraillé entre des priorités contradictoires (gestion de groupe/de l'élève ; niveau de classe, niveau individuel), ou pire il peut être mis en souffrance par des injonctions paradoxales (programme national/parcours personnalisé). Loin de nous le risque d'oublier la complexité du positionnement de l'enseignant ; au contraire nous posons cette déstabilisation comme une opportunité de changement. Nous insistons sur la dimension perturbatrice du changement qui bouscule et produit pertes et gains dans le fonctionnement de l'enseignant. Loin de nous l'idée de dénier la plasticité mentale nécessaire à cette expérimentation innovante, atypique et en marge des

habitus du métier. Cette dimension d'analyse institutionnelle n'est absolument pas mise à la trappe mais n'est simplement pas développée dans cette recherche. Ces éléments d'analyse praxéologique, alourdissant de son conséquent poids la rubrique des contenus mis de côté, ont été des analyseurs pertinents des bénéfiques du dispositif à l'endroit de l'enseignant et non de l'élève.

Aussi, nous proposons ici de replacer le projet de bienveillance dans le projet de l'école, du point de vue des recommandations édictées aux professionnels du soin (traduites en charte pédagogique) mais aussi des instructions officielles de l'enseignement qui définissent la mission d'éducation. Le métier d'enseignant est défini en termes de compétences fixées afin de spécifier les connaissances, capacités et attitudes à maîtriser par chacun d'entre eux. Très tôt, sont définies dix compétences professionnelles lors de la réforme de formation des maîtres (Arrêté du 19 décembre 2006 portant cahier des charges de la formation des maîtres en institut universitaire de formation des maîtres), parmi lesquelles :

- prendre en compte la diversité des élèves ;
- évaluer les élèves ;
- travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école ;
- se former et innover.

Dans le Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (Arrêté du 1er juillet 2013), qui vise à l'établissement d'une culture enseignante et fonde une identité professionnelle commune, on relève les tâches de l'enseignant qui peuvent concourir à démontrer que celui-ci se doit d'être attentif au bien-être des élèves afin de favoriser leurs apprentissages et par conséquent, leur réussite. En préambule il est souligné que les compétences professionnelles de l'enseignant « s'acquièrent et s'approfondissent au cours d'un processus continu débutant en formation initiale et se poursuivant tout au long de la carrière par l'expérience professionnelle accumulée et par l'apport de la formation continue. ». La démarche réflexive sur la posture d'enseignement est ainsi encouragée tout au long de la carrière.

Les instructions officielles guident la mission de l'ensemble des professeurs et recommandent aux enseignants de :

3. *« Connaître les élèves et les processus d'apprentissage*

- *Connaître les concepts fondamentaux de la psychologie de l'enfant, de l'adolescent et du jeune adulte.*
- *Connaître les processus et les mécanismes d'apprentissage, en prenant en compte les apports de la recherche.*

- *Tenir compte des dimensions cognitive, affective et relationnelle de l'enseignement et de l'action éducative.*

4. *Prendre en compte la diversité des élèves*

- *Adapter son enseignement et son action éducative à la diversité des élèves.*
- *Déceler les signes du décrochage scolaire afin de prévenir les situations difficiles.*

6. *Agir en éducateur co-responsable et selon des principes éthiques*

- *Accorder à tous les élèves l'attention et l'accompagnement appropriés.*
- *Éviter toute forme de dévalorisation à l'égard des élèves, des parents, des pairs et de tout membre de la communauté éducative.*
- *Contribuer à assurer le bien-être, la sécurité et la sûreté des élèves, à prévenir et à gérer les violences scolaires, à identifier toute forme d'exclusion ou de discrimination, ainsi que tout signe pouvant traduire des situations de grande difficulté sociale ou de maltraitance. »*

Au plan de la prise en compte de la diversité, il est demandé aux enseignants de :

- *« Différencier son enseignement en fonction des rythmes d'apprentissage et des besoins de chacun. Adapter son enseignement aux élèves à besoin éducatifs particuliers ».*

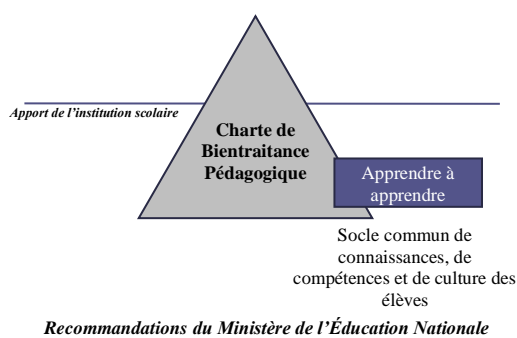
En outre, on souligne en particulier pour les enseignants de lycée professionnel, l'évocation de l'importance d'une relation de confiance et de bienveillance entre les enseignants et les élèves :

- *« Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves*
 - *Installer avec les élèves une relation de confiance et de bienveillance.*
 - *Maintenir un climat propice à l'apprentissage et un mode de fonctionnement efficace et pertinent pour les activités.*
 - *Rendre explicites pour les élèves les objectifs visés et construire avec eux le sens des apprentissages.*
 - *Favoriser la participation et l'implication de tous les élèves et créer une dynamique d'échanges et de collaboration entre pairs. »*

Ces points simplement repris du Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (Arrêté du 1er juillet 2013) sont autant de points d'accroche au canevas de bientraitance pédagogique que notre recherche-action souhaite mettre en œuvre.

Notre lecture des textes officiels est évidemment complétée par celle du socle commun qui ajoute des conditions favorables à l'accueil du dispositif expérimental d'accompagnement bientraitant.

2.1.3.2 LE SOCLE COMMUN : L'APPRENDRE A APPRENDRE COMME OBJECTIF D'ACQUISITION DE BASE



L'autre versant du cadre institutionnel de l'Éducation Nationale relève des compétences à acquérir par l'élève. Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture (Décret n° 2015-372 du 31 mars 2015) vient compléter le référentiel des compétences des enseignants par la présentation des compétences des élèves que l'école a pour mission de

promouvoir. Ces textes constituent un référentiel incontournable dans le métier d'enseignement. Aussi, nous proposons de présenter non pas l'ensemble de cette culture scolaire mais d'en souligner, là encore, les angles qui nous intéressent dans la mise en œuvre d'un accompagnement bientraitant.

Dès 2006, les savoirs à atteindre sont légiférés sous la forme d'une base fondamentale, ou socle. Le socle commun est un « *ensemble de valeurs, de savoirs, de langages et de pratiques dont l'acquisition repose sur la mobilisation de l'École et qui suppose, de la part des élèves, des efforts et de la persévérance.* » (Décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006 relatif au socle commun de connaissances et de compétences et modifiant le code de l'éducation). Ce texte de loi détermine ce que chaque élève doit savoir en fin de scolarité obligatoire. Il comporte en particulier la culture humaniste, des compétences sociales et civiques ainsi que l'autonomie et de l'initiative des élèves. Il est sous-entendu, ici, que ces deux domaines que sont « les compétences sociales et civiques » (partie 6 du socle commun) et « l'autonomie et l'initiative » (partie 7 du socle commun) méritent une attention bien particulière car c'est ici que ce texte rejoint les préconisations du dispositif de recherche. Il est question dans ces deux parties 6 et 7 du socle commun des points suivants : dans « L'autonomie et l'initiative », il est mentionné que chaque élève doit connaître les processus d'apprentissage, ses points forts et ses faiblesses. Il

doit savoir se concentrer, mémoriser, identifier, expliquer et rectifier une erreur, développer sa persévérance. Il est également spécifié dans les attitudes que la motivation, la confiance en soi, le désir de réussir sont des attitudes fondamentales. Chaque élève doit pouvoir développer la volonté de se prendre en charge personnellement, avoir conscience de la nécessité de s'impliquer, de rechercher des occasions d'apprendre. L'élève doit être amené à faire preuve de curiosité, de créativité, d'intérêt et de détermination dans la réalisation d'objectifs. En notant, au passage, combien sont grands les objectifs fixés pour les élèves, nous sommes amenés à considérer combien sont nécessaires les mises en condition pour qu'ils puissent développer ces diverses compétences transversales. Quant aux compétences sociales et civiques, les valeurs humanistes traversent les disciplines et enseignements avec une perspective de promouvoir les dimensions telles que le respect, le partage, la solidarité, l'altruisme, la bienveillance par la gestion du quotidien des écoliers mais sans point d'appui précis permettant la construction des compétences sociales en dehors de l'enseignement des codes (civilité, règles de vie, langage...). Nous reviendrons sur cette dimension sociale qui rejoint notre intérêt ciblé sur le relationnel pédagogique et sur la compréhension intersubjective indispensable aux ajustements enseignant-élève. Retenons du socle commun que la compétence sociale est posée comme un objectif pédagogique.

Dans le préambule des programmes (Bulletin officiel hors-série n° 3 du 19 juin 2008), nous retrouvons l'idée du rôle de la motivation dans la réussite des élèves. Cette dernière est notée ainsi : « *Le véritable moteur de la motivation des élèves réside dans l'estime de soi que donnent l'apprentissage maîtrisé et l'exercice réussi. C'est la raison pour laquelle les élèves en difficulté doivent pouvoir bénéficier d'une aide personnalisée et différenciée dès que les premières difficultés apparaissent et avant qu'elles ne soient durablement installées.* ». La Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République prévoit un nouveau socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Il s'agit d'une étape vers une approche de ce qui doit être enseigné et constituer le cœur des réformes scolaires. Le projet propose une organisation en cinq domaines. Ceux-ci mettent en jeu à la fois l'éducation et l'instruction. Ils définissent les composantes de la culture commune.

Le deuxième domaine « *les méthodes et outils pour apprendre* » est certainement le plus novateur. Au-delà des compétences documentaires et numériques qui entrent au cœur du socle, il s'agit de permettre à tous les élèves d'apprendre à apprendre. Cette dimension implique le nécessaire accompagnement de la part des enseignants au niveau de l'organisation du travail

personnel de l'élève. En effet, ce dernier doit pour accomplir une tâche scolaire mettre en œuvre des capacités essentielles comme l'attention, la mémorisation, l'aptitude à l'échange et au questionnement, il doit analyser et exploiter ses erreurs, il doit se constituer des outils personnels pour être autonome dans l'accomplissement de son travail. Ce domaine des « méthodes et outils pour apprendre » met en exergue la complexité de la posture d'élève en soulignant tout ce qu'il doit mettre en œuvre pour travailler et combien cela nécessite un apprentissage. Cet apprendre à apprendre pointe aussi la nécessité de plus d'échanges, de collaboration, invite à la mise en place d'une pédagogie inversée où chaque élève est acteur. Ces visées didactiques invitent les enseignants à amener les élèves à réfléchir sur leurs processus d'apprentissage, à les accompagner dans la compréhension du fonctionnement de leur cerveau.

Le troisième domaine regroupe sous l'appellation « *formation de la personne et du citoyen* » le développement de « *la confiance en soi et le respect des autres* », c'est-à-dire des acquisitions morales, des règles de droit, le sens de l'engagement et de l'initiative. « *Ce domaine de compétences et de connaissances engage par excellence la totalité des enseignements portés par les différentes disciplines* », précise le socle. Il s'agit dans ce troisième domaine de développer un ensemble d'aptitudes à vivre ensemble, coopérer, travailler pour exister dans une même société. Pour cela, les enseignants contribuent à « *faire partager et à faire adhérer les élèves aux valeurs de la république et de la citoyenneté.* ».

Ainsi, les programmes nationaux de l'école primaire définissent pour chaque domaine d'enseignement les connaissances et compétences à atteindre dans le cadre des cycles. Ils laissent néanmoins aux enseignants le libre le choix des démarches et des méthodes. Cette liberté témoigne de la confiance accordée aux équipes pédagogiques concernant la mise en œuvre adaptée aux élèves de ces programmes. La liberté pédagogique induit une responsabilité : son exercice suppose des capacités de réflexion sur les pratiques et leurs effets. Comme elle implique pour les enseignants, l'obligation de favoriser la réussite des élèves, elle incite à la mise en œuvre des meilleures stratégies pour les aider à apprendre. L'action bienveillante trouve ainsi tant au niveau des élèves que des enseignants les soubassements ad hoc pour accueillir une charte de recommandations bienveillantes.

2.2 VERS UNE DECLINAISON DES AXES-REPERES BIENTRAITANTS DE LA HAS DANS L'UNIVERS SCOLAIRE : LA CHARTE DE BIENTRAITANCE PEDAGOGIQUE

Nous proposons dans cette partie de dérouler le canevas de bientraitance qui correspond à la translation des recommandations de bonnes pratiques professionnelles d'accompagnement dans le milieu du soin, dans le milieu scolaire, c'est-à-dire en intégrant dans notre travail de traduction le contexte institutionnel de l'Education Nationale.

L'ensemble de ces 4 repères détaillés est consigné dans une Charte de Bientraitance Pédagogique, outil guide de l'accompagnement des élèves, et de l'accompagnement à l'accompagnement de l'enseignant.

2.2.1 AXE-REPERE I : L'ELEVE, CO-AUTEUR DE SON PARCOURS D'APPRENTISSAGE

L'axe-repère I, déterminé par la HAS (ANESM, 2008) se décrit par « *L'utilisateur co-auteur de son parcours de soin* » a été traduit en « *L'élève, co-auteur de son parcours d'apprentissage* ». Cet axe-repère I vient dans notre Charte de Bientraitance Pédagogique se décliner en préconisations scolaires suivantes :

- Il convient de travailler dans le respect des droits et choix de l'élève ;
- Il est nécessaire de personnaliser le travail ;
- Il est indispensable d'entendre la parole de l'élève et respecter sa légitimité ;
- Il est conseillé de développer les possibilités de relations réciproques entre les élèves et mettre en place une organisation limitant les occasions de dépendance des élèves envers les professionnels ;
- Enfin une attention particulière sera portée aux refus comme à la non-adhésion pour faire évoluer la situation de manière adaptée aux résistances ou difficultés de l'élève.

Il est recommandé au professionnel des pratiques d'accompagnement les préconisations pédagogiques suivantes :

1. L'accompagnement de l'autonomie

- Informer comme premier support à l'autonomie : L'autonomie de l'élève, la connaissance du fonctionnement cérébral, la culture d'un soi apprenant, l'information sur ses troubles d'apprentissages éventuels, etc. permettent l'autonomisation au travail.
- Evaluer le risque entre la marge d'autonomie et la marge d'incertitude (insécurité) ;
- Prendre en compte le rythme de l'élève et l'ensemble de ses besoins ;

- Accompagner par la parole et la réflexion le parcours de l'élève.
2. La communication individuelle et collective
 - Proposer à l'élève des occasions d'expression diversifiée ;
 - Créer dans l'établissement un environnement propice à la prise de parole individuelle ou collective.
 3. Le projet d'accueil d'accompagnement défini et évalué
 - Fixer des objectifs précis dans le cadre du projet personnalisé ;
 - Fixer des modalités de mise en place et de suivi respectueuses des capacités et des rythmes de l'élève ;
 - Observer les effets positifs et négatifs des actions mises en place et effectuer les ajustements nécessaires dans l'accompagnement.

Les recommandations de l'axe-repère I, qui préconisent un positionnement de l'élève acteur de son parcours scolaire, visent l'instauration d'une place spécifique de l'enfant en tant que co-auteur de ses apprentissages. Cette place ne peut être investie par l'élève que si l'enseignant crée cet espace potentiel d'autonomie et s'il donne les moyens à l'enfant d'utiliser cette médiation dans la relation. Les points cruciaux de ce repère I font échos aux éléments de théorisation que nous avons abordé (**Erreur ! Source du renvoi introuvable.** - §2.6) avec la métacognition et la capacité de réflexivité ou réfléchissement. L'élève, entraîné à expliciter ses procédures de travail peut occuper cet espace potentiel de la parole explicite et guider son enseignant dans ses pratiques pédagogiques.

2.2.2 AXE-REPERE II : LA QUALITE DU LIEN ENTRE PROFESSIONNELS ET ELEVES

L'axe-repère II, déterminé par la HAS (ANESM, 2008) se décrit par « *La qualité du lien entre professionnels et usagers* » a été traduit par « *La qualité du lien entre professionnels et élèves* ». Cet axe-repère II vient dans notre Charte de Bientraitance Pédagogique se décliner en préconisations scolaires suivantes :

1. Le respect de la singularité, fondement de l'intervention pédagogique. Il est préconisé dans la perspective fondamentale du droit et respect à un traitement différencié :
 - D'apporter une réponse adaptée aux besoins de l'élève grâce à la formation et la qualification des professionnels ;
 - De formaliser le respect de la singularité de la personne grâce au contrat de présence et au document individuel de prise en charge ;

- De porter toute l'attention nécessaire à la nature et à l'expression de la relation affective.
2. La vigilance concernant la sécurité physique et le sentiment de sécurité des élèves. Il est contractualisé dans le protocole bientraitant :
- D'assurer la protection et veiller au bien-être physique des élèves ;
 - De veiller à la communication et articulation entre les professionnels ;
 - D'informer les élèves sur les événements institutionnels et les changements de professionnels ;
 - D'être réactif aux besoins de l'élève et apporter une réponse appropriée à la demande.
3. Un cadre institutionnel stable. Pour assurer cette stabilité du cadre, il est recommandé :
- De veiller à la connaissance et au respect du droit au sein de la structure ;
 - D'effectuer un rappel à la règle si nécessaire sans rigidité institutionnelle ;
 - D'intervenir en cas de violence pour contenir l'élève qui l'exerce envers les autres ;
 - D'interroger les passages à l'acte violent à la lumière de la vie de l'institution et du parcours de l'élève.

Dans les recommandations de bonnes pratiques de l'axe-repère II, nous observons qu'il s'agit essentiellement de préconisations relatives à l'attention portée aux besoins de sécurité/liberté par la mise en place d'un cadre sécurisé. La construction d'un environnement stable et fiable, socle indispensable à l'émancipation de soi et à l'exploration des connaissances du monde, est la base du dispositif de bientraitance. Cet axe-repère II s'inscrit dans les grands principes fondateurs de l'identité que nous avons développés dans le chapitre sur la théorie de l'attachement (**Erreur ! Source du renvoi introuvable.** - §2.1.3).

2.2.3 AXE-REPERE III : L'ENRICHISSEMENT DES STRUCTURES ET DES ACCOMPAGNEMENTS PAR TOUTES LES CONTRIBUTIONS INTERNES ET EXTERNES PERTINENTES

L'axe-repère III, déterminé par la HAS (ANESM, 2008) se décrit par « *L'enrichissement des structures et des accompagnements grâce à toutes contributions internes et externes*

pertinentes », peut être appliqué pour ce qui est de son intitulé au milieu scolaire dans sa formulation initiale. Il se décline en recommandations de bonnes pratiques suivantes :

1. Travailler avec l'entourage et respecter les relations de l'élève avec ses proches. Le travail solidaire, complémentaire, pluridisciplinaire et le respect de la place de chacun, professionnel ou non, dans le canevas relationnel du dispositif nécessite :
 - De créer un environnement qui prend en compte l'entourage et entend sa propre analyse sur la situation de l'élève en complémentarité des autres analyses ;
 - De créer des lieux et occasions qui permettent de reprendre, de maintenir et de conforter les liens affectifs avec les proches ;
 - D'entendre et comprendre les demandes des besoins familiaux pour instaurer des solutions pour une prise en charge pérenne et respectueuse des équilibres familiaux ;
 - De maintenir des positionnements professionnels sans jugement de valeur à l'égard des relations entre l'élève et ses proches ;
 - D'aider les personnes isolées à se créer un réseau social.
2. L'articulation avec la ressource extérieure. Le dispositif comprend dans sa conception holistique de l'accompagnement pluriel des enfants, un partenariat indissociable éducation/enseignement/soin qui impose :
 - D'ouvrir la structure à des ressources extérieures et développer les partenariats ;
 - De favoriser les interactions avec les visiteurs réguliers pour créer une culture de l'échange ;
 - D'encourager la participation aux échanges par une sollicitation régulière et respectueuse des élèves.
3. L'ouverture à l'évaluation et à la recherche. L'inscription du dispositif bientraitant dans un dispositif scientifique et un travail doctoral nécessite :
 - De recueillir les données pertinentes pour alimenter une démarche d'évaluation et de recherche.

2.2.4 AXE-REPERE IV : LE SOUTIEN AUX PROFESSIONNELS DANS LEUR DEMARCHE DE BIENTRAITANCE

L'axe-repère IV, déterminé par la HAS (ANESM, 2008) se décrit par « *Le soutien aux professionnels dans leur démarche de bientraitance* » a été traduit par « *Le soutien aux enseignants dans leur démarche de bientraitance* ». Cet axe-repère IV vient dans notre Charte de Bientraitance Pédagogique se décliner en préconisations scolaires suivantes :

1. Une promotion de la parole de tous les professionnels. La communication, l'expression explicite et l'encouragement au partage entre professionnels, ce, dans une visée de réflexivité, engage à :
 - Promouvoir l'échange autour de l'observation de proximité ;
 - Sensibiliser régulièrement les professionnels sur le sens de leur mission ;
 - Favoriser un échange et un enrichissement de compétences autour des observations quotidiennes ;
 - Encourager les professionnels à écrire de manière régulière sur un support clairement identifié et accessible faisant l'objet d'une réflexion collective de la part des professionnels.
2. Une prise de recul encouragée et accompagnée. L'institution doit apporter aux acteurs concernés les moyens de cette prise de recul. Cette démarche repose sur des modalités définies telles que :
 - Accueillir tout nouveau professionnel et lui donner les moyens de comprendre et de s'adapter aux élèves qu'il accompagne ;
 - Accompagner les pratiques professionnelles et soutenir les professionnels par une réflexion régulière ;
 - Inscrire ces échanges dans une démarche d'amélioration continue des pratiques ;
 - Mettre en place en cas d'événements particulièrement difficiles un accompagnement ponctuel approprié ;
 - Promouvoir la réflexion éthique des professionnels.
3. Un projet évalué et réactualisé avec le concours des professionnels, garants de la bientraitance. Le projet de classe inclus dans celui de l'école et même au-delà dans celui de l'établissement nécessite :
 - De construire avec le concours des professionnels un projet d'établissement qui reprend le sens et fixe le cadre des missions des professionnels ;

- De mettre en place des organisations qui fixent les responsabilités précises et un fonctionnement collectif cohérent ;
- D'instaurer des modes d'encadrement respectueux des personnes et garant de la bientraitance.

4. L'encadrement appelle trois qualités importantes complémentaires :

- Une éthique de la conviction : une qualité d'engagement qui permet d'amener une présence sécurisante pour les professionnels, d'incarner et de porter le projet collectif de la bientraitance.
- Une éthique de la responsabilité : une qualité de clairvoyance et d'anticipation, condition indispensable pour mettre en œuvre toutes les dimensions préconisées dans la recommandation de bonnes pratiques professionnelles.
- Une éthique d'équité : une qualité d'honnêteté doit permettre aux professionnels de travailler dans la transparence et le partage sans crainte arbitraire. Cette qualité est le ressort incontournable de la bientraitance en ce qu'elle est la vertu de la vie sociale par excellence. Elle est le support de la visée éthique contenue dans la bientraitance.

Cet encadrement correspond au cadre d'accompagnement à l'accompagnement des personnes intervenantes et à la supervision du projet par les instances de soin, d'enseignement et de recherche. La coordination des actions d'encadrement, selon une éthique de la conviction, de la responsabilité et de l'équité permet que le positionnement de chaque acteur se fasse dans le respect des missions de chacun. Ce cadre est celui que le protocole de recherche s'est donné pour orchestrer la mise en œuvre d'un Dispositif d'Accompagnement Bientraitant (DAB) tout d'abord sur le terrain de Marseille avec l'école du Sacré-Cœur, puis sur le terrain de Saint-Ouen l'Aumône avec l'école des Bourseaux. Ce dispositif d'Accompagnement Bientraitant s'est appuyé sur la Charte de Bientraitance Pédagogique afin de programmer les actions concrètes qui en découlent. Les 4 axes-repères traduits du milieu du soin au milieu scolaire permettent le soutènement d'une posture d'accompagnement spécifique qui nécessite d'être elle-même guidée et accompagnée. Cette Charte de Bientraitance Pédagogique qui qualifie la relation d'accompagnement est ainsi traduite en deux modalités d'actions : un accompagnement bientraitant pour les élèves (Action A), un accompagnement à l'accompagnement en direction de l'enseignant (Action B). Nous proposons de schématiser leur articulation et de présenter leur opérationnalité dans l'univers scolaire.

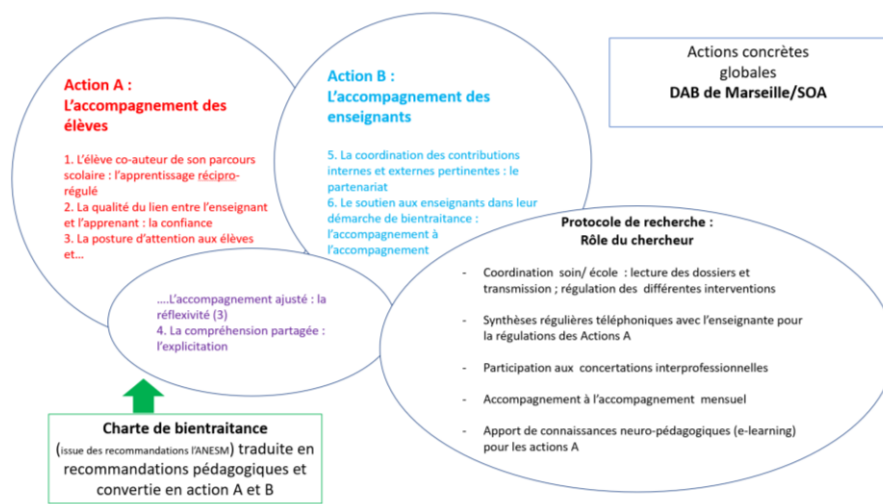


Figure 34 : Actions du dispositif de recherche sur les deux terrains

2.3 DECLINAISON OPERATIONNELLE DE LA CHARTE DE BIENTRAITANCE PEDAGOGIQUE

Sur le terrain de mise en application, la Charte de Bientraitance Pédagogique au cœur de notre protocole de recherche-action est subdivisée contextuellement en deux modalités d'action d'accompagnement. Dans le prolongement de l'accompagnement bientraitant enseignant-élève (Action A) en charge de l'enseignant, le chercheur organise un accompagnement à l'accompagnement bientraitant adapté au monde scolaire (Action B) :

- Action A (Axe-repère I et II de la HAS) : l'accompagnement spécifique des élèves par l'enseignant qui correspond au dispositif pédagogique, c'est-à-dire à la mise en œuvre effective de la Charte de Bientraitance Pédagogique dans la classe.
- Action B (Axe-repère III et IV de la HAS) : l'accompagnement à l'accompagnement de l'enseignant qui correspond à la supervision de la mise en œuvre par un tiers de cette action A. Dans notre démarche de recherche action, cette place est occupée par le chercheur.

Ce sont ces modalités d'intervention qui constituent le cadre invariant de la recherche-action que nous proposons de développer maintenant et que nous proposons de synthétiser dans le Tableau 6.

Tableau 6 : Modalités d'intervention/Supervision pour la mise en œuvre de la Charte de Bientraitance Pédagogique

Référentiel du soin HAS → Charte de Bientraitance Pédagogique	Référentiel Education Nationale Dispositif d'Accompagnement Bientraitant par :
HAS = Axe-Repère I L'élève co-auteur de son parcours scolaire	La réflexivité Action A EN : Le domaine 2 "les méthodes et outils pour apprendre"
HAS = Axe-Repère II La qualité du lien entre l'enseignant et l'apprenant	Le relationnel pédagogique Action A EN : La différenciation (EBP), l'individualisation
HAS = Axe-Repère III L'enrichissement des structures et des accompagnements grâce à toutes contributions internes et externes pertinentes	La formation et l'information des accompagnants Action B EN : Plan de formation continue
HAS = Axe-Repère IV Le soutien aux enseignants dans leur démarche de bientraitance	L'accompagnement à l'accompagnement Action B EN : L'analyse de pratique en formation initiale

2.3.1 ACTION A (AXES I ET II) : L'ACCOMPAGNEMENT DES ELEVES

Une des deux modalités d'action du chercheur (Action A) vise à l'accompagnement spécifique des élèves dans leur rapport aux apprentissages. Le dispositif pédagogique ou canevas d'actions, comporte des sollicitations neurocognitives qui entraînent les compétences transversales et favorisent l'émancipation cognitive. Ces pivots de neuro-pédagogie sont la stimulation des différentes mémoires, procédures d'imitation latérale, mécanismes de renforcement/stabilisation des acquisitions, attention portée à la dépense énergétique, gestion pulsionnelle, structuration temporelle et spatiale. Leurs déclinaisons en situations de classe diverses, quotidiennes et en ateliers spécifiques ne peuvent être entièrement présentées ici. En revanche, la liste des références neuro-pédagogiques (Annexe XIII) et le tableau synthétique des actions (Annexe XIV) permet d'avoir un aperçu du type d'activités menées par l'enseignant. Quant à la progression personnelle des élèves, elle prend place dans le projet pédagogique de l'enseignant (Annexe VI). L'enseignant guidé, accompagné lors des séances de supervision peut lors de ces temps d'échanges s'appropriier les recommandations du dispositif bientraitant, incarne ces prescriptions avec la marge de liberté et d'autonomie d'action indispensable à son métier. Nous nous sommes appuyés sur la littérature neuroscientifique, sur le mouvement de neuro-pédagogie (Houdé, 2017; Toscani, 2013) pour en extraire des pivots, non exhaustifs, qui ont permis d'accompagner les pratiques pédagogiques. Ces pivots permettaient de convertir

l'intention humaine de « bientraiter » les élèves en répondant à leurs besoins en actes pédagogiques spécifiques (Action A). Ces actes idoines aux modalités neurocognitives de l'apprenant-enfant étaient discutés, supervisés et optimisés par l'analyse réflexive de la pratique en entretiens d'accompagnement à l'accompagnement (Action B)

Les pivots de neuro-pédagogie sont encouragés en accompagnement à l'accompagnement, afin que l'enseignant puisse répondre de façon idoine aux besoins des élèves dans une pratique d'accompagnement ajusté aux besoins neuropsychologiques des élèves sont les suivants :

- La stimulation des différentes mémoires. Cela consiste au quotidien à une prise en compte de la globalité des expériences personnelles, de la richesse et diversité des empreintes cognitives (Gardner, 2010) avec sollicitation de la mémoire épisodique (Tulving, 1972), vigilance notamment par rapport aux habitudes scolaires vis-à-vis de la mémoire procédurale et la tentative de conscientisation des procédures acquises.
- Les procédures d'imitation latérale, sur la base du rôle des neurones miroirs (Damasio, 2010; Rizzolatti & Fabbri-Destro, 2008), vicariance (Bandura, 1997), intelligence coopérative, expérimentations avec essais/erreurs. Réhabilitation du statut normal au plan développemental, constructiviste, du tâtonnement (pas un *droit à l'erreur* mais un *devoir de se tromper pour avancer en compréhension*).
- La ritualisation et la mise en conflit des connaissances : Il s'agit de structurer les situations d'apprentissages en les répétant et les confrontant à des systèmes d'opposition, d'inversion. Ces mécanismes de renforcement/stabilisation des acquisitions : répétition/entraînement, continuité des sollicitations réflexives, technique de contre-suggestion.
- L'attention portée à la dépense énergétique et à la chronobiologie. Cela consiste à porter une attention aux rythmes et besoins physiologiques (Montagner, 2009; Testu, 2008) en situation scolaire mais aussi à transmettre une information spécifique aux enfants au sujet de leurs besoins tels que le sommeil, l'alimentation, les rythmes de travail, l'organisation, la durée des activités en classe.
- La gestion pulsionnelle : activation du plaisir et déclencheurs motivationnels (Favre, 2013) par la valorisation de l'effort, le succès, la récompense (Habib, 2018) ; utilisation optimisée du stress (Yerkes & Dodson, 1908) ; sollicitation, auto-émulation, appel de l'intérêt (Salomon, 1983) ; mise en place de dispositions privilégiées de concentration/attention/vigilance ; opportunités de dépendance/indépendance à l'égard du champ (point de vue, choix) ; contexte propice à l'autodétermination, à la naissance

du sentiment d'efficacité scolaire (Bandura, 1997), plus généralement à la satisfaction ou épanouissement personnel (de la Garanderie, 2013b).

- La structuration temporelle et spatiale : perception de la durée, gestion du temps, endurance/rapidité d'exécution, représentation mentale du but et des étapes, inhibition de certains process, choix et prise de décision : planification, organisation. Les performances valorisantes s'inscrivent dans une évolution plus large d'autonomisation.

Ces six pivots neuropsychologiques [Stimulation des différentes mémoires ; Procédures d'imitation latérale ; Ritualisation et mise en conflit des connaissances ; Attention portée à la dépense énergétique et à la chronobiologie ; Gestion pulsionnelle ; Structuration temporelle et spatiale] trouvent différentes modalités de concrétisation sur le terrain de la classe selon le dispositif mis en place. Pour le dispositif 10+ les activités proposées sont animées par l'enseignante mais aussi par des intervenants du SESSAD tandis que pour le dispositif « Bien-être », les activités sont essentiellement menées par l'enseignante. Ces activités dépendent comme nous le verrons des choix de l'enseignante en réponse aux besoins des élèves. Ces actions sont supervisées par le chercheur lors des temps d'accompagnement à l'accompagnement mais sont également soutenues par des transmissions d'informations et des échanges téléphoniques à la demande. Cette action directe d'accompagnement ajusté aux besoins des enfants (Action A) correspond d'une part concrètement à des ateliers en classe qui sont spécifiquement dédiés aux neurosciences « Mon cerveau dans la classe », et d'autre part cette action se retrouve au quotidien dans la pratique pédagogique de l'enseignante. En effet, l'objectif d'améliorer la connaissance du cerveau comme outil de compréhension des apprentissages, trouve sa place dans toutes les situations de travail. Des exemples de mise en œuvre seront proposés dans la présentation des terrains expérimentaux.

2.3.2 ACTION B (AXES III ET IV) : L'ACCOMPAGNEMENT A L'ACCOMPAGNEMENT DE L'ENSEIGNANT

La seconde modalité d'action (Action B) vise un accompagnement à l'accompagnement auprès de l'enseignant. Cette modalité permet un échange d'analyse de la pratique proche de ce qui définit tout dispositif de formation correspondant à des besoins identifiés (en particulier obtenir des connaissances en neuro-pédagogie) pour un public donné dans le cadre de son lieu de travail (Pastré et al., 2006). La nature du besoin est identifiée à la fois comme un soutien à la démarche spécifique d'accompagnement des élèves et comme un cadrage de la mise en place du dispositif pédagogique dans son ensemble.

La mise en pratique effective de l'accompagnement qualifié de bientraitant selon la charte correspond à une disponibilité, une écoute spécifique et des échanges. Des entretiens réguliers, mensuels sont proposés afin de superviser la démarche bientraitante et conjointement de soutenir l'enseignante. Cet accompagnement à l'accompagnement s'organise non seulement sous la forme de réunions programmées mais aussi de transmission d'informations via le réseau (partage de liens divers, de sites, de vidéos, de *moocs*, d'articles ...). Les entretiens non directifs (Rogers & Kinget, 1962) sont proposés pour soutenir les praxis pédagogiques de l'enseignant et pour cadrer le projet d'accueil des élèves par l'analyse des gestes d'enseignement. Les praxis professionnelles sont ainsi librement exprimées par l'enseignant, entendues par le superviseur et réfléchies ensemble, sous l'angle des apports neuroscientifiques traduits sur le terrain en actions neuro-pédagogiques.

Ainsi, cet accompagnement à l'accompagnement coordonne les expériences de classe avec les pivots neurocognitifs et les axes-repère de la Charte de Bientraitance Pédagogique.

2.4 SYNTHÈSE DES GRANDS AXES DE LA BIENTRAITANCE ARTICULÉS ENTRE LES CADRES DE LA HAUTE AUTORITÉ DE SANTÉ ET DE L'ÉDUCATION NATIONALE

Pour synthétiser, nous savons que dans le champ médical, la bientraitance est définie par la Haute Autorité de Santé comme une démarche globale de prise en charge de l'utilisateur visant à promouvoir le respect de ses droits et libertés, de son écoute et de ses besoins (ANESM, 2008). Nous avons traduit ces recommandations médicales au champ pédagogique. Appliquée au cadre éducatif, cette démarche a pour objectif d'ajuster l'offre d'apprentissage aux besoins spécifiques des élèves.

Les 4 axes-repères traduits du milieu du soin au milieu scolaire permettent de construire une posture d'accompagnement spécifique qui nécessite d'être elle-même guidée et accompagnée. Cette Charte de Bientraitance Pédagogique qui qualifie la relation d'accompagnement a ensuite été traduite en deux modalités d'actions : un accompagnement bientraitant pour les élèves (Action A), un accompagnement à l'accompagnement en direction de l'enseignant (Action B). Nous avons pour chacune de ces modalités les points de repères utiles à leur mise en œuvre.

Aussi, la relation pédagogique qui s'instaure selon nos prescriptions de bientraitance pédagogique nécessite un dispositif didactique capable de soutenir une disposition humaine bientraitante, socle éthique de notre intention. Ces axes-repères permettent de dérouler une forme d'attention particulière, une confiance de l'accompagnant à l'endroit de l'enfant

considéré comme responsable de son action d'apprendre. L'élève est en effet plus expert de ses modalités d'apprendre et de comprendre que l'enseignant ne pourra jamais l'être malgré toute sa bonne volonté et son empathie. C'est un repositionnement de l'enseignant dans son rôle de répondre aux besoins d'accompagnement spécifiques des élèves qui change sa place dans la relation pédagogique. C'est une importante modification de sa posture relationnelle à l'élève. Ce repositionnement de l'enseignant dans sa mission de prendre en charge les élèves nécessite guidance, accompagnement professionnel, partenariat et expérimentation pour permettre l'évolution des représentations encore teintée de l'image maître/élèves.

3 LES TERRAINS DE LA RECHERCHE-ACTION : EXPERIMENTATION

Nous avons défini les cadres institutionnels du soin et de l'éducation qui ont permis de penser la pratique de l'accompagnement et le parcours scolaire de l'élève comme un chemin à tracer ensemble. La conception d'une prise en charge globale de la personne en fonction de ses besoins singuliers importée de l'univers médical a pu trouver sa traduction au sein de l'école. Nous avons souligné combien les recommandations de la Haute Autorité de Santé (ANESM, 2008) et celles de l'Education Nationale - qu'il s'agisse du référentiel de compétences des enseignants ou du socle commun des élèves – se rejoignent en des points d'articulation éthique qui peuvent faire nœuds de bientraitance s'ils sont clairement identifiés et explicités notamment au travers d'un dispositif visant cette bientraitance. L'exploitation de ces textes dans une visée d'accompagnement de l'enseignant à la pratique d'accompagnement bientraitant constitue une part importante du travail mené dans cette recherche-action.

Ces cadres qui s'intriquent nous ont permis de renforcer une zone propice au changement. Ces cadres qui contiennent et limitent l'espace d'innovation d'une pratique pédagogique innovante - espace lui-même délimité par notre Charte de Bientraitance Pédagogique – offrent la possibilité de mise en action de la recherche et de l'expérimentation. Nous allons maintenant pouvoir préciser les modalités d'expression concrètes de cette charte sur nos terrains d'expérimentation. En effet, si sa structure constitue un tronc commun dans son application, elle présente également des branches centrées d'une part sur les élèves et d'autre part sur les enseignants, et ses branches se sont développées différemment en fonction du terrain d'expérimentation (Partie 3 - §3).

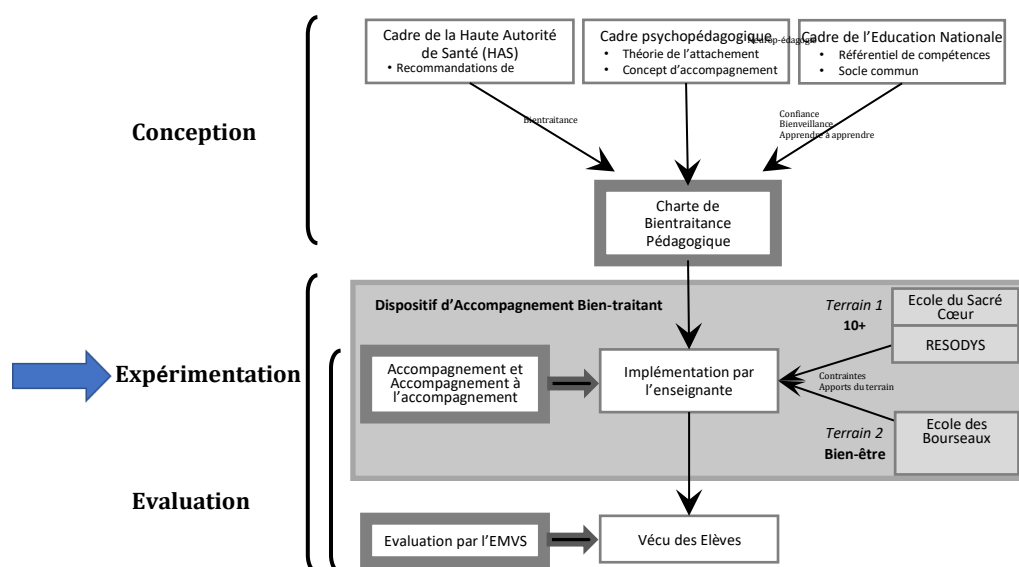


Figure 35 : Place de la démarche d'Expérimentation dans le dispositif de Recherche Action.

Ce tronc commun de bienveillance conceptualisé par le dispositif de recherche s'enracine donc sur deux terrains scolaires distincts qui nécessairement produisent des protocoles d'action de la recherche ayant chacun leur spécificité. Ces particularités, que nous décrivons dans leur expression sur le terrain, témoignent des possibilités d'ajustements de la charte sans pour autant qu'elle s'en trouve déformée dans sa structure. En effet, on rappelle que la Charte de Bienveillance Pédagogique est structurée par des repères invariants issus de plusieurs cadres de références lui préexistant : cadre théorique, cadre législatif médicosocial, cadre législatif scolaire.

Notre recherche-action comprend d'une part la Charte de Bienveillance Pédagogique, qui s'est mis en place sur deux écoles selon des principes de base strictement identiques mais également selon des modalités d'expression forcément singulières et auprès de populations également différentes. Notre protocole de recherche-action s'est ainsi réparti en deux temps, sur deux années scolaires auprès d'une population d'élèves de cycle 3 scolarisés d'une part dans un établissement privé de Marseille pour le premier terrain d'expérimentation (Partie IV - §3.1) et d'autre part dans une école publique à Saint-Ouen l'Aumône pour le second terrain d'application (Partie IV - §3.2).



Figure 36 : Décliné du protocole de recherche action sur deux terrains expérimentaux

Pour le terrain 1, en tant que première expérimentation, sur une population vulnérable d'élèves DYS-, il a été nécessaire d'élaborer en amont un projet complexe construit avec de nombreux partenaires impliqués, notamment s'agissant d'élèves porteurs de handicaps, de partenaires du soin, et complexifiant ainsi le repérage de la place de chacun dans le dispositif.

Pour le terrain 2, la construction du projet s'est, en revanche, révélée plus simple. Cette seconde expérimentation, auprès d'une classe d'élèves tout-venants correspond au transfert du protocole de recherche-action avec des partenaires moins nombreux. Ce transfert a permis d'implémenter dans un autre établissement le Dispositif d'Accompagnement Bientraitant (DAB), avec des actions concrètes évidemment différentes. Aussi, la place impartie dans cet écrit à chacun des deux terrains est très dyssymétrique.

Nous présenterons en premier lieu le terrain de l'école du Sacré-Cœur à Marseille avec la construction de l'espace pédagogique 10+, puis nous nous intéresserons à sa mise en place sur le terrain de l'école des Bourseaux à Saint-Ouen l'Aumône. Nous reprenons schématiquement ci-dessous le déploiement du protocole de recherche sur les deux terrains d'expérimentation.

3.1 TERRAIN N°1 : PRESENTATION DU CADRE D'EXPERIMENTATION 10+ A L'ECOLE LE SACRE-CŒUR DE MARSEILLE

Terrain 1 : Marseille
Etablissement privé : Le Sacré-Cœur
« Espace 10+ »

Population cible :
7 élèves porteurs de troubles DYS-
En souffrance

Figure 37 : Terrain de Marseille

Ce premier terrain est celui qui occupe une place première et primordiale dans notre travail. Il correspond à un espace créé pour répondre à la souffrance scolaire. Il est d'abord un projet innovant adressé aux enfants, une alternative d'accueil scolaire proposée aux familles de ces enfants. Notre problématique de recherche a rencontré ce problème de terrain. Notre protocole de recherche a été articulé

au projet de création d'une classe inclusive par le SESSAD Resodys. Nous avons ainsi été

sollicité par Resodys pour initier la conception et implémenter au sein de cette classe la Charte de Bientraitance Pédagogique, que dans sa version opérationnelle nous avons appelé 10+.

C'est le principe d'une recherche-action d'intervenir dans un cadre qui lui précède. Aussi, nous nous proposons de décrire ce cadre d'intervention du chercheur afin de positionner le protocole de recherche dans le projet de soin, le projet d'école, le projet pédagogique. Ce cadre est aussi institutionnel et législatif. Nous avons développé les cadres limitants et facilitants pour pointer leur capacité de contenance de l'expérimentation. Des cadres qui contraignent tout projet d'innovation au respect des obligations et à l'adaptation de celles-ci au contexte de la réalité. Un cadre empirique que nous abordons maintenant comme la concrétisation du projet. Nous présenterons tout d'abord la population concernée par le dispositif puis le cadre d'expérimentation qui comprend le protocole de soin (SESSAD), le projet pédagogique (classe d'inclusion et 10+).

Le terrain d'accueil de la classe 10+, ou espace 10+ est un groupe scolaire de Marseille qui s'est porté volontaire pour participer à l'expérimentation, dans un contexte partenarial à la fois complexe et dense. Ces différents cadres d'interventions et de prescriptions permettent un tissage multi-professionnel riche mais dont la lisibilité institutionnelle et la coordination des missions requièrent un système de régulations et d'ajustements soutenu et guidé par le projet de bientraitance.

Nous présenterons dans un premier temps le cadre législatif de la création d'un espace inclusif, interprofessionnel pour des enfants à besoins éducatifs particuliers, ce, afin de préciser comment notre Charte de Bientraitance Pédagogique répond à la commande institutionnelle. Dans un deuxième temps, nous rappellerons la place qu'occupe un SESSAD et en particulier qu'a occupé le SESSAD Resodys dans le projet d'inclusion scolaire. Ainsi, découlera dans la troisième partie, une description succincte du projet de création d'une classe expérimentale par ce SESSAD.

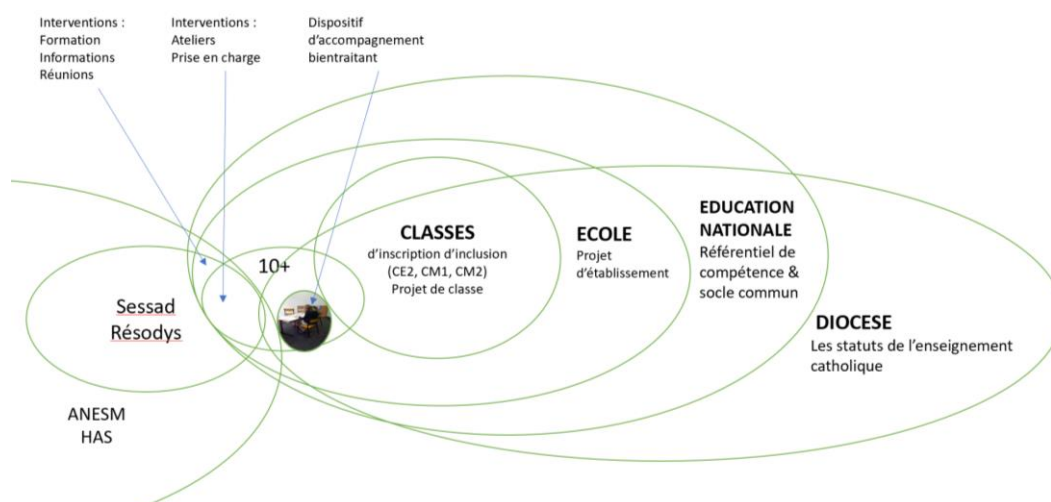


Figure 38: Positionnement du 10+ dans le réseau d'intervenants

3.1.1 LE CADRE LEGISLATIF DE LA CREATION D'UN ESPACE INCLUSIF, INTERPROFESSIONNEL POUR DES ENFANTS A BESOINS EDUCATIFS PARTICULIERS

Le projet de création d'un espace de scolarité bientraitant se devait de répondre aux besoins spécifiques des enfants porteurs d'un handicap dans les apprentissages du fait de leur trouble DYS-. Nous avons fait l'hypothèse que si ces besoins particuliers sont respectés, si le confort de travail est de qualité et si les aménagements pédagogiques permettent un meilleur sentiment de réussite alors le niveau de souffrance repéré avant leur orientation dans un tel contexte d'accueil devait diminuer. Toutes ces conditions nécessitaient d'élaborer un contexte d'expérimentation. La création de cette classe inclusive 10+ s'est trouvée portée par notre dispositif de recherche qui a contribué à sa conception, expérimentation et évaluation. Il a été d'emblée question d'une inclusivité qui s'inscrive dans le cadre législatif d'une politique, aujourd'hui renforcée, de l'inclusion des enfants porteurs d'un handicap. Nous avons préalablement, souligné dans la partie théorique sur la bientraitance des élèves en situation de handicap, le droit de ces derniers à un traitement spécifique, ajusté à leurs besoins identifiés (**Erreur ! Source du renvoi introuvable.** - §1.4). Nous précisons ici, dans la présentation de l'espace expérimental de notre recherche-action, la coopération entre professionnels qu'implique impérativement au plan institutionnel et humain un tel accueil inclusif. Cette coordination des rôles de chacun et cette intrication des cadres en présence (soin, éducation nationale, école privée, recherche) peut tendre à la confusion et rendre indistinguable la part spécifique de notre travail de recherche. L'action du chercheur, nécessairement impliquée, est pourtant identifiable par son positionnement sur les trois niveaux de conception,

expérimentation, évaluation. Cette présentation rend compte de cet entremêlement des acteurs, source de mutualisation de la prise en charge holistique de l'enfant qui conditionne une pratique d'accompagnement bientraitant. L'intérêt de cette présentation est aussi de mieux cerner la place et le rôle de chacun. Ce d'autant plus que notre dispositif intègre et coordonne des cadres de référence distincts en insistant sur leurs points d'accord. Nous avons fait de ces points d'articulation entre cadres des joints constitutifs de bientraitance. Ces jointures sont les invariants de la Charte de Bientraitance Pédagogique. Notre dispositif, c'est-à-dire la déclinaison sur le terrain 1 de la Charte de Bientraitance Pédagogique s'appuie pour cela sur le Décret n° 2009-378 du 2 avril 2009 relatif à la scolarisation des enfants, des adolescents et des jeunes adultes handicapés et à la coopération entre les établissements qui précise les modalités d'organisation et clarifie les relations entre les secteurs médical/éducatif. Ce décret reconnaît les compétences des professionnels du secteur médico-social et convoque une posture de coopération institutionnelle. La création notamment d'unités éducatives (UE) a généré des changements profonds par rapport aux dispositifs scolaires existants. Notre dispositif s'est inspiré de ce type d'initiatives qui permet l'étroite coopération entre les différents accompagnants des enfants. Cette coopération entre professionnels permet en effet l'ouverture des perspectives de prise en charge globale ajustée aux besoins spécifiques des enfants porteurs d'un handicap. C'est de ce fait un changement de rôle et de posture de la part des enseignants, puisque leur première responsabilité est d'accompagner le parcours singulier de chaque élève défini en lien avec leurs besoins singuliers et les objectifs pédagogiques qui en découlent. L'enseignement dispensé à l'école n'est qu'un élément de ce parcours qui comprend aussi les interventions thérapeutiques, rééducatives. C'est un changement profond de cadre de travail et de mission, puisque l'accompagnement de l'enfant est reconnu comme à la fois scolaire et sanitaire. La Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République en y faisant figurer le principe "*d'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction*" ouvre de nouvelles perspectives et renforce le droit de chacun à l'éducation. Le service public d'éducation reconnaît alors que "*tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser*". Il est alors posé, aux institutions éducatives et médicales, l'injonction d'un bon traitement des élèves. Un bon traitement de leur particularité afin que dans un principe d'équité, tous les élèves apprennent et progressent à la mesure de leur rythme et spécificités cognitives. Enfin, la Loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance appuie sur l'importance de la liaison entre l'Éducation nationale et les établissements et services médicoéducatifs en charge les élèves. Cette loi a pour but de

créer un véritable « service public de l'École inclusive » pour garantir un meilleur accueil partenarial des élèves en situation de handicap.

3.1.2 LE SESSAD, UNE STRUCTURE D'ACCOMPAGNEMENT SPECIFIQUE

La démarche partenariale est au centre du projet 10+, de son élaboration et de son évènement concret. En effet, pour mener notre expérimentation, nous nous sommes associés avec le SESSAD Resodys. D'une manière générale, un SESSAD accompagne les enfants reconnus en situation de handicap par la commission des droits de la Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH). Cette structure propose un accompagnement global aux jeunes et à leurs familles, qui se concrétise par l'établissement d'un projet thérapeutique, éducatif et pédagogique individualisé, amendable à tout moment. Ce projet, élaboré par une équipe pluridisciplinaire, en association directe avec les familles et en lien avec l'ensemble des partenaires professionnels, recentre l'utilisateur en position d'être celui dont tout un réseau d'adultes prend soin. L'intervention des professionnels du SESSAD se réalise au plus près des différents lieux de vie de l'enfant : le domicile parental, mais le plus souvent l'école.

Le SESSAD, assure trois principales missions qui sont articulées au sein du projet individualisé de chaque enfant pris en charge par la structure : le conseil et l'accompagnement de la famille et de l'entourage ; le soutien à l'inclusion scolaire et à l'acquisition de l'autonomie ; l'accompagnement thérapeutique et l'aide aux orientations. Le travail de liaison avec la CDAPH (Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées) de la MDPH et l'Education Nationale est indispensable, car l'objectif demeure avant tout d'élaborer un parcours de vie qui permette une liberté et une libre adhésion de l'enfant et des parents. La démarche d'accompagnement par le SESSAD est initiée par les parents qui saisissent la CDAPH.

Les interventions du SESSAD s'organisent autour du projet personnalisé de l'enfant ; le projet est élaboré avec l'implication de la famille. Ces actions sont également globales ; elles associent des prestations éducatives, rééducatives et thérapeutiques. La diversité des corps de métiers au sein du SESSAD permet de prendre en charge l'enfant dans sa globalité et offre une évaluation ciblée des besoins, des compétences et des difficultés de l'enfant. Ceci permet de répondre au mieux aux besoins spécifiques de l'enfant et ainsi fournir la meilleure prise en charge (PEC). Le SESSAD pose l'ensemble de ses interventions dans une logique partenariale de complémentarité avec l'institution scolaire et familiale, l'enfant, sa famille et son environnement social. Le SESSAD a pour mission d'évaluer précisément les difficultés

rencontrées pour pouvoir proposer un accompagnement thérapeutique, éducatif et rééducatif adapté, en collaboration avec l'environnement et les réseaux (scolaire, thérapeutique, associatif, familial) ou proposer une orientation/réorientation adaptée. Il favorise l'épanouissement personnel de l'enfant accueilli, son bien-être, et en le considérant dans sa globalité, lui permet d'être le plus autonome possible pour développer ses compétences. Le SESSAD favorise l'inclusion sociale de l'enfant pris en charge, dans les domaines de sa vie à l'école et de ses relations interpersonnelles. Il apporte également conseil et soutien aux équipes pédagogiques. Il accompagne l'élaboration du projet de formation professionnelle du jeune en lien avec son projet de vie envisagé par lui-même et sa famille. Il permet la coordination entre professionnels partenaires et développe un travail de réseau en assurant la collaboration entre les différentes structures. Le SESSAD est particulièrement attentif au respect des rythmes de vie de l'enfant et de sa famille dans le choix de ses prescriptions. Les professionnels interviennent le plus souvent sur des temps scolaires pour ne pas alourdir les journées de l'enfant, tout en respectant, dans la limite du possible, les exigences des enseignants, en lien avec son projet de scolarisation. Il est important que l'équipe enseignante connaisse les missions des SESSAD et comprenne le projet de l'enfant afin d'assurer une continuité du travail thérapeutique au sein de l'école et contribue à la mise en place des aménagements.

Ces professionnels expérimentent au quotidien sur le terrain que la réussite de leur prise en charge passe inévitablement par l'établissement d'un lien solide et réciproque entre l'équipe soignante et l'équipe pédagogique. Actuellement, dans les Bouches-du-Rhône, il n'existe qu'une équipe spécialisée de droit commun, le SESSAD Résodys, qui s'adresse à des enfants porteurs de troubles DYS-. En effet, les troubles DYS- ne sont pas toujours considérés comme relevant du champ du handicap. Seuls les enfants porteurs d'un handicap estimé suffisamment lourd pour justifier une notification par la Maison Départementale du Handicap ²⁷, bénéficient d'adaptation, orientation, compensation. En général, si ces enfants sont pris en charge au SESSAD, ils peuvent aussi bénéficier d'une orientation en classe baptisée Unité Locale d'Inclusion Scolaire (ULIS), où un enseignant spécialisé gère mieux les besoins spécifiques. L'effectif réduit des élèves en ULIS et le lien entre soignants (notamment du SESSAD) et enseignants de l'école d'accueil de l'ULIS permet une pédagogie. Toutefois, le nombre de places étant limité, ce ne sont que les enfants les plus sévèrement touchés qui peuvent en bénéficier, de sorte que la plupart des autres, relevant d'une approche multidisciplinaire, devront être gérés en termes de suivis extérieurs par leur famille. Les parents doivent en effet assurer

²⁷ Maison Départementale des Personnes Handicapées

les accompagnements à tous les rendez-vous hebdomadaires allant parfois jusqu'à 3 séances. Ces prises en charge auprès de divers professionnels du soin (orthophoniste, psychologue, psychomotricien, ergothérapeute...) nécessitent en plus pour les parents de faire le lien entre les thérapeutes et l'enseignant. En outre, la plupart de ces enfants sont scolarisés dans des classes ordinaires avec l'aide d'un Accompagnant des Enfants en Situation de Handicap (AESH)²⁸, et sont « gérés » au plan de la différenciation pédagogique par l'enseignant qui, malgré les efforts de formation réalisés ces dernières années, demeure insuffisamment formé sur les particularités psycho-cognitives de ces enfants et ce qu'elles impliquent du point de vue pédagogique.

3.1.3 LA PROPOSITION D'UNE CLASSE EXPERIMENTALE

La création d'un espace scolaire bientraitant dans le cadre de cette recherche a tout d'abord été une réponse à un besoin spécifique : la souffrance scolaire, une problématique qui trouve corps dans une problématique sociale et sanitaire. En effet, cette souffrance psychique étant particulièrement observée dans la population d'élèves DYS- (**Erreur ! Source du renvoi introuvable.** - §1.4.3), le besoin d'inventer un espace bientraitant est né du réseau associatif, depuis le discours des familles d'enfants en grande difficulté d'apprentissage et en situation d'adaptation scolaire précaires.

3.1.3.1 DU CONSTAT D'UNE SOUFFRANCE DYS- SPECIFIQUE ...

Les troubles spécifiques du langage et des apprentissages (TSLA²⁹), plus généralement appelés en France "troubles dys", concernent entre 5 et 7% des enfants scolarisés (INSERM, 2019). Pour au moins un tiers, la sévérité du trouble et/ou son association à d'autres difficultés cognitives nécessite une prise en charge pluridisciplinaire. Elle inclue l'orthophoniste, le psychomotricien et/ou l'ergothérapeute, le neuropsychologue et un médecin apte à faire la synthèse des différents bilans et à suivre l'évolution de l'enfant. Résodys³⁰, en tant que SESSAD³¹, a développé au cours de ces dernières années une expertise régionale dans la coordination et la formation des professionnels d'accompagnement spécifique des enfants

²⁸ AESH : Accompagnant des Enfants en Situation de Handicap correspond à la nouvelle appellation d'AVS-I : Auxiliaire de Vie Scolaire intervenant à titre Individuel sur un temps de scolarisation correspondant au maximum à un mi-temps.

²⁹ TSLA Troubles Spécifiques du Langage et des Apprentissages, libellé : CIM 10 : Classification Internationale des Maladies de l'Organisation Mondiale de la Santé, dans sa 10ème version ; DSM – IV : Diagnostic and Statistical Manual of mental disorders, de l'Académie Américaine de Psychiatrie, dans sa 4ème version. -)

³⁰ Résodys : Voir plaquette de présentation en annexes

³¹ SESSAD : Service de Soins Spécialisés à Domicile. Le domicile n'étant pas exclusivement le lieu de résidence de la personne bénéficiaire des soins. L'élève peut bénéficier de sa prise en charge sur temps scolaire à l'école.

souffrant de troubles DYS-. Mais leur action se heurte à un système scolaire encore trop éloigné de l'univers du soin et des besoins des usagers. Les praticiens (para)médicaux qui ont une bonne connaissance des différentes réponses à apporter aux troubles DYS- constatent que, malgré les progrès réalisés dans la structuration de l'accueil scolaire comme dans la diffusion des connaissances, ces enfants restent bien souvent en grande souffrance psychique. Cette souffrance d'origine scolaire est à la fois liée aux efforts considérables qui leur sont demandés ainsi qu'au peu de reconnaissance de ces efforts. Mais c'est surtout l'inadéquation de la structure scolaire ordinaire à leur façon d'apprendre, de raisonner, voire même de concevoir le monde qui les entoure qui est source de tension et inconfort psycho-cognitif. Une souffrance psychique associée à l'inconfort cognitif et débordant, hors l'école, sur l'espace personnel et qui produit des symptômes secondaires (stress, anxiété...).

Comme l'état des lieux de la souffrance scolaire des élèves qui venaient en consultation sur le SESSAD Résodys témoignait d'adaptations au titre de l'inclusion peu satisfaisantes, le projet d'une classe expérimentale est né dans cette structure de soin avec une recherche de partenaires susceptibles d'apporter leur contribution. C'est dans cette phase de construction du protocole d'accueil scolaire de ces élèves en souffrance que j'ai pu, en tant que doctorante en recherche d'un terrain d'expérimentation, proposer mon projet de recherche-action. Le 10+ a été co-élaboré avec des partenaires variés mais son point de démarrage est le constat empirique par le SESSAD Résodys des limites de la mise en œuvre d'aménagements pédagogiques (PPRE, PAP ou PPS) en classe ordinaire. À cette proposition était agrégée une offre de prestations paramédicales sur l'établissement scolaire pour les élèves bénéficiaires du protocole expérimental et accompagnée d'une proposition d'accompagnement de l'ensemble de l'équipe pédagogique engagée dans l'accueil du projet 10+ sur l'établissement. Cette demande issue d'une structure de soin a pu offrir une réponse au besoin de l'institution scolaire d'améliorer les conditions d'accueil pour ces élèves à besoins spécifiques. Ainsi, la nécessité de répondre au désarroi des parents et souffrance psychique des enfants reçus au SESSAD a rencontré la détermination de l'enseignement catholique de Marseille à trouver des solutions d'accompagnement pédagogique pour ces élèves en souffrance (Évaluation clinique) et échec scolaire (Évaluation pédagogique). Leur volonté de rechercher des dispositifs plus ajustés aux besoins spécifiques de certains élèves, pour qui les équipes enseignantes sont démunies : élèves pour lesquels les difficultés « résistent » aux adaptations et aides mises en place couramment. Le choix d'implantation du dispositif au sein de l'école du Sacré-Cœur a été réfléchi dans une perspective de parcours adapté. En effet, l'établissement propose un enseignement de la Petite-

Section à la 3^{ème} de collège. Le dispositif 10+ s'est implanté au niveau du primaire mais le collège du Sacré-Cœur avait déjà mis en place un dispositif pilote permettant d'individualiser les parcours de chaque élève (Abolition des niveaux de classes pour privilégier une évolution du travail par compétence). Les élèves du dispositif 10 + pourront ensuite poursuivre leur scolarité en collège de manière adaptée. Nous y reviendrons. Il est indispensable de présenter ces deux structures : Le SESSAD Resodys représentatif de l'institution du soin (thérapeutique, rééducative) et le groupe scolaire Le Sacré-Cœur qui représente l'institution (pédagogique, éducative) de l'Éducation Nationale.

3.1.3.2 ... A LA CREATION D'UNE CLASSE EXPERIMENTALE

Face au constat de cette situation précaire pour des familles en détresse devant la souffrance de leur enfant diagnostiqué « DYS », l'association Résodys a pris l'initiative de réfléchir à la mise en place d'un dispositif d'accueil. L'idée initiale était de créer une classe expérimentale qui faciliterait la coordination du pédagogique et du soin. Ce qui pouvait simplifier dans le même temps, l'organisation des prises en charge et des enseignements dans une unité de lieu. Cette prévision de classe différente combinait les recommandations législatives de l'éducation Nationale et une approche neuroscientifique novatrice. Ainsi, le projet initial reposait sur les principes législatifs suivants :

- L'inclusion : inclure des enfants souffrants de « DYS » de sévérité moyenne mais nécessitant une prise en charge multidisciplinaire chronophage et épuisante au plan de l'organisation de leur emploi du temps et des déplacements.
- La coordination éducation/soin : optimiser les liens entre l'équipe médicale et les enseignants en charge de l'accompagnement pédagogique, en particulier en organisant une étroite collaboration entre les partenaires qui interviennent depuis l'inclusion de l'enfant dans la structure jusqu'à la décision d'orientation ultérieure.

Le projet reposait également sur des nouveautés telles que :

- L'évaluation neuropsychologique : cibler la population bénéficiaire du dispositif. Pour cela, identifier sur des critères précis à qui serait adressé cet accueil spécifique. Proposer cette scolarité expérimentale à des enfants à la fois sur l'appréciation de leur besoin (défini par des bilans précis réalisés par l'équipe du SESSAD), mais aussi en perspective du bénéfice attendu, d'une intégration étroite entre la partie rééducative et la partie pédagogique de leur prise en charge.

- Le bien-être et la motivation : mettre au centre des objectifs du dispositif le bien-être de l'enfant par : Une réflexion prioritaire sur les aspects psycho-affectifs du trouble ; Une relance de la dynamique "récompensante" de l'apprentissage par la réussite (principal moteur de la motivation à apprendre) ; Des ajustements avec l'adaptation des programmes, l'étalement éventuel de leurs acquisitions et la mobilisation optimisée de leurs capacités cognitives, en particulier attentionnelles, telles qu'elles auront été analysées par des bilans spécialisés utilisant les outils les plus adaptés.
- La neuro-pédagogie et les ateliers de rééducation : innover au plan pédagogique avec l'apport de technique d'enseignement issue des neurosciences. En effet, l'une des originalités du dispositif concerne la place majeure occupée par les activités musicales pour ses effets spécifiques sur les troubles dyslexiques et pour sa dimension hédonique. Ainsi, l'activité musicale intensive est un des axes majeurs de la réflexion tant organisationnelle que rééducative, au même titre que l'utilisation d'autres outils tels que la rééducation par des logiciels informatiques de remédiation cognitive ou les techniques de neurofeedback.
- Un espace adapté, sécurisé et confortable : le matériel et le mobilier correspondent aux besoins spécifiques des élèves afin de permettre des conditions de travail optimisées.

3.1.3.3 L'IMPLEMENTATION DE LA CHARTE DE BIENTRAITANCE PEDAGOGIQUE DANS LE PROJET

Le projet de soin du SESSAD, orienté vers une optimisation des conditions de travail à l'école des élèves DYS-, a contribué à mon projet de recherche-action pour d'une part la conception de la Charte de Bientraitance Pédagogique (Axe III et IV de l'Anesm) et sa mise en œuvre sur le terrain, et d'autre part pour l'évaluation de la souffrance des élèves. Mon intuition de pouvoir agir sur le confort scolaire a rejoint les intentions du SESSAD Resodys d'expérimenter un dispositif scolaire qui soit bientraitant. Ainsi, j'ai pris place dans ce projet collégial, en tant que chercheur. Ma mission initiale d'évaluation du dispositif d'accueil s'est très rapidement élargie à celle de participer à la construction de cet espace pédagogique baptisé 10+. Mon implication, comme doctorante, dans la conception d'une Charte de Bientraitance Pédagogique (DAB) a conféré une certaine envergure didactique au projet du SESSAD. Ce projet, dans sa quête partenariale, a ensuite rejoint le projet d'innovation pédagogique d'une équipe enseignante engagée dans les neurosciences et fortement motivée pour l'expérimentation d'une classe hybride soin/pédagogie. En effet, le projet, telle une graine, devait trouver un lieu propice à son

développement pour être plantée. C'est au sein de l'école du Sacré-Cœur que cette opportunité s'est trouvée être la plus accessible.

3.1.4 LES ELEVES DYS- ACCUEILLIS AU SEIN DU 10+ (2016-2017)

Les élèves du dispositif sont scolarisés en classe de CE2, CM1 ou CM2 dans le groupe scolaire du Sacré-Cœur de Marseille. Sept élèves ont bénéficié de ce dispositif sur cette première année. Ils viennent le matin en classe 10+ pour suivre les apprentissages fondamentaux (français et mathématiques) puis retournent dans leur classe de niveau respectif l'après-midi pour les autres matières. L'enseignante de l'espace 10+ peut alors intervenir en co-intervention pour les aider si nécessaire. L'auxiliaire de vie scolaire, affectée au 10+, accompagne également certains élèves les plus en difficulté d'adaptation. Il convient en effet de rappeler que les élèves du 10+ présentent tous des troubles spécifiques des apprentissages avec des difficultés qui peuvent être relatives à différents niveaux : praxies, langage oral, langage écrit, calcul. La plupart des élèves souffrent de troubles de l'attention et de la concentration avec hyperactivité pour certains. Ils ont une mémoire de travail déficitaire et manquent d'autonomie. Leur engagement dans un projet d'apprentissage est à travailler ainsi que des outils de méthodologie de travail. Ils ont pour l'ensemble un grand besoin d'apprendre à adopter une attitude réflexive vis-à-vis de la tâche, et vis-à-vis de leur comportement ou attitude.

Les difficultés scolaires durables ont mis ces élèves en situation d'échec et infléchi massivement leur confiance en eux et en l'école. Ils ont une très faible estime d'eux-mêmes³² et certains se sont démobilisés progressivement au point d'être totalement en décrochage dans leur précédente classe (accroissement de l'absentéisme et chute des résultats scolaires). Ce désinvestissement était tout à la fois cognitif et affectif³³. Le dispositif vise à donner les moyens à ces élèves de surmonter ou contourner les obstacles qui les empêchent de construire ou développer pleinement leurs ressources. Le dispositif propose de penser en amont de l'accueil mais aussi en continu, les adaptations nécessaires pour aménager un confort d'apprentissage propice au progrès scolaire et au rehaussement de l'estime de soi.

Le dispositif est à la fois une co-élaboration d'un éventail de propositions d'aides spécifiques et d'adaptations répondant aux besoins neuro-pédagogiques des enfants DYS- et une co-construction permanente d'une ergonomie didactique ajustée aux élèves de cette promotion.

³² J'ai eu accès au sein du SESSAD à l'ensemble des données psychologiques des dossiers des élèves recrutés pour le dispositif 10+ et l'évaluation clinique de l'estime de soi posait cette dimension comme déficitaire.

³³ Données cliniques et psychométriques consultées au SESSAD qui témoignent de ce désinvestissement

Les élèves accueillis sur le 10+ le sont du fait de leur haut degré de souffrance scolaire qui avait été identifié par l'équipe du SESSAD comme devenu intolérable dans le temps. Ces élèves, tous porteurs de troubles DYS- et en difficulté massive d'apprentissage, présentaient une souffrance scolaire composée de sentiment d'échec, de troubles somatiques, de peur...

En entretien individuel de recrutement pour l'orientation dans le 10+, au SESSAD, les élèves ont pu exprimer leur haut niveau de détresse. Se trouvait associée à cette souffrance une série de faits de violences divers tels que l'acharnement pédagogique ou l'abandon, l'insatisfaction permanente de soi aux vues de ses faibles résultats, l'incompréhension des contenus d'enseignement, l'humiliation de ne jamais être en réussite, l'ennui du fait du décrochage mais aussi d'un vécu de harcèlement dans la cour, la classe, etc...

3.1.5 CONCRETISATION SUR LE TERRAIN DU PROJET SOIN/ECOLE EN DISPOSITIF OPERATIONNEL

Comme le début d'une histoire, l'aventure scientifique de cette recherche-action a débuté dans la souffrance et la réponse au besoin. Du désir d'innover, transformer le réel, à la réalité, se fraye le chemin concret qui mène à la réalisation concrète du projet. Au commencement, il était envisagé la création d'une classe et celle-ci était pressentie comme pouvant accueillir jusqu'à 15 élèves. Si cette configuration d'accueil a pu paraître à l'équipe de Résodys, une formule plausible, il s'est avéré, avec le temps constructif des échanges pluri-professionnels, que débiter avec un nombre d'élèves plus modeste serait qualitativement plus gérable, tant pour l'établissement d'accueil que pour le dispositif lui-même. La *classe*, telle qu'elle a pu être nommée au tout commencement de l'aventure s'est assez rapidement transformée en *espace*, baptisé l'« *espace 10 +* ». Il était question d'une classe inclusive qui s'est muée en dispositif d'inclusivité avec un lieu d'accueil, nommé « espace » et rebaptisé par l'équipe pédagogique « dys+ » puis « 10+ ».

Parmi les priorités de la réflexion pédagogique qui présidaient à l'ouverture de l'espace 10+, se situaient les grandes questions en sciences de l'éducation autour de la réussite scolaire mais avec un regard porté sur les conditions de l'avènement de celle-ci. Les préoccupations d'accueil se concentraient sur des options telles que proposer aux élèves un climat de travail scolaire coopératif, où les relations entre élèves complètent le rapport aux savoirs développé par l'enseignant ; telles que des valeurs de citoyenneté et tolérance ; telles que l'inclusion scolaire et le développement des aptitudes d'interaction sociale ; mais aussi telles que la foi, la laïcité et le développement de soi au sein d'un établissement d'accueil privé sous contrat.

Concernant la notion d'inclusion, l'équipe a, parmi ses missions, cherché à développer les interactions entre les élèves du dispositif et les autres élèves de l'école en proposant à ces derniers aussi souvent que possible des activités dont bénéficient les élèves du dispositif, incluant les activités musicales qui sont aussi ouvertes aux autres élèves de l'établissement diagnostiqués « DYS » ou non. Un programme d'information à l'attention de l'équipe pédagogique a été prévu pour expliquer à tous les enseignants comme à l'ensemble des élèves la particularité du handicap des élèves souffrants de « DYS » ainsi que les différentes implications de leur "différence". Un cycle de conférences interne à l'établissement a été organisé pour le versant de supervision du dispositif dédié à l'accompagnement à l'accompagnement (un programme³⁴ a été proposé à l'ensemble de l'équipe et les interventions de formation ont été réalisées).

Le dispositif expérimental 10+ a donc débuté, suite à sa conceptualisation en amont, à la rentrée scolaire 2016 au sein de l'école du Sacré-Cœur, partie prenante des admissions des enfants concernés. Les élèves en provenance d'autres écoles de Marseille et suivis par le SESSAD Resodys, ont été inscrits pour bénéficier du protocole expérimental. Ils sont tous touchés par des troubles spécifiques de l'apprentissage (TSA) avec des troubles « DYS » identifiés. Leurs troubles DYS, à l'origine des troubles des apprentissages sont de sévérité moyenne, mais nécessitent une prise en charge multidisciplinaire.

Nous proposons de développer concrètement la mise en œuvre effective de l'axe institutionnel avec l'organisation partenarial (Repère-Axe 4 de la HAS) puis l'axe (ré)éducatif avec d'une part la présentation du protocole de soin et d'autre part l'établissement du projet pédagogique. Ce dernier volet sur lequel s'est centré le travail du chercheur pour la supervision du projet pédagogique (Repère-Axe 5 de la HAS) sera approfondi.

3.1.5.1 COORDINATION DES CONTRIBUTIONS INTERNES ET EXTERNES PERTINENTES :

L'ORGANISATION PARTENARIAL

Nous nous sommes convenu que la scolarisation d'élèves en situation de handicap dans une école ordinaire ne peut réussir sans l'implication de tous les acteurs : familles, équipe pédagogique, établissement spécialisé, éducateurs, inspecteurs de l'Education Nationale, chacun œuvrant en synergie pour la réussite de ce projet. En effet, les conditions de réussite du

³⁴ Conférences organisées : « La dyslexie, dyscalculie... et autres dys » par Nolwenn Guédin ; « La question des troubles de l'attention et des aménagements scolaires » par Aline Miquée ; « Les Neurosciences et pédagogie » par le professeur Habib ; « Évaluer le bien-être des enfants à l'école » par Marie-Pierre Bidal.

DAB ne pouvaient se concevoir sans un positionnement clair de chacun et sans une politique volontariste, explicite et lisible de tous les partenaires qui œuvraient pour la mise en place du projet d'accueil bientraitant. En inscrivant les modalités de fonctionnement d'un tel dispositif au projet d'établissement cela apportait des garanties institutionnelles indéniables d'un processus qui peut s'inscrire dans la durée. Plusieurs facteurs interagissent alors dans la réalisation et la réussite d'un tel projet :

1. La coopération en équipe pluridisciplinaire
2. L'information et la formation
3. La coopération avec les familles
4. L'accompagnement à l'accompagnement

3.1.5.1.1 LA COOPERATION EN EQUIPE PLURIDISCIPLINAIRE

Les modalités d'organisation et de fonctionnement du dispositif étaient conçues pour faciliter la mise en œuvre des projets personnalisés des élèves. L'encadrement du groupe d'élèves était assuré conjointement par une enseignante et une auxiliaire de vie scolaire. Deux classes d'inclusion de niveau cycle 3 permettaient de répartir les élèves selon leur âge. Ces deux professionnelles travaillaient dans un rapport de complémentarité en lien avec le projet de l'élève ainsi qu'en lien avec les deux enseignants des classes d'inclusion. A ce canevas relationnel humain s'ajoutaient l'intervenant en musique, la neuropsychologue du SESSAD et les différents professionnels de santé. Des concertations hebdomadaires permettaient de construire une compréhension holistique partagée des enfants. Une représentation convergente pouvait s'établir par le croisement de regards. Les apports des différents professionnels qui s'attachaient à tenir compte des spécificités de chaque élève, dans un souci de continuité des soins et apprentissages, complétaient la vision de chaque spécialiste du point de vue d'un autre expert. Ces temps de réunion avec les deux professionnelles et l'équipe pluridisciplinaire composée de la psychologue, la psychomotricienne, l'orthophoniste, le directeur d'école étaient organisés une fois tous les quinze jours à raison d'une heure trente. Ces réunions permettaient de faire le point sur les projets des élèves et de partager un sens commun de nos actions. La création de l'Espace 10+ dans une école ordinaire nécessitait en effet de la part des différents acteurs d'avoir une bonne connaissance de ces élèves. En apportant son éclairage, chaque professionnel aidait les autres à avoir une meilleure connaissance de chacun des élèves. L'enseignante était sensibilisée aux éventuelles répercussions des troubles dans les apprentissages et comprenait mieux les attitudes, comportements, difficultés de ces derniers. Le travail en commun permettait de ne pas se retrouver seule face aux difficultés et de

rechercher ensemble des solutions. Le fait de partager des orientations de travail avec d'autres professionnels du soin permettait à chacun de construire une compréhension majorée par l'apport de connaissances du groupe d'échange. La tenue de ces temps d'échange donnait à l'enseignante en charge des élèves, plus d'assurance dans son travail avec les enfants. Le partage d'informations, la mise en commun des compétences et la réflexion commune qui se développait entre les différents acteurs permettaient d'élaborer des pratiques en adéquation avec les besoins spécifiques des élèves. L'enseignante ne se sentait en effet pas seule à faire vivre le projet même si le temps passé avec les enfants était de loin le plus conséquent. Ce dernier relevait d'une construction d'équipe (psychologues, rééducateurs...pour le versant du soin) et du binôme enseignante-chercheure pour le versant pédagogique. C'est pourquoi les modalités de collaboration entre les différents professionnels devaient être suffisamment pensées et reformalisées de façon continue pour permettre un travail accordé à la souplesse empirique et être suffisamment bien ajusté.

3.1.5.1.2 L'INFORMATION ET LA FORMATION

Une information continue et une sensibilisation aux troubles DYS- ont été proposées en direction de l'équipe pédagogique. Un cycle de conférences a été organisé et proposé à l'ensemble de l'équipe élémentaire et secondaire de l'établissement. Un changement de regard sur la situation des élèves handicapés n'était possible que si les différents acteurs prennent le temps d'échanger sur leurs représentations, tant au niveau du travail effectué au sein de l'école primaire, qu'au niveau du collège. Il était aussi essentiel d'apporter une connaissance du fonctionnement du SESSAD et une compréhension des troubles DYS- des enfants accueillis pour éviter toute incompréhension de la part des enseignants. Ces moments d'échange permettaient de reconnaître la spécificité de chaque professionnel. Pour qu'un travail de pensée en de coopération soit possible, il était indispensable que les positions respectives de chacun auprès de l'enfant et de sa famille soient distinctes, clairement définies et identifiées de tous. Les objectifs de cette formation étaient d'une part d'harmoniser les approches des différents professionnels autour d'un corpus commun de connaissances et d'autre part de mener une réflexion sur les pratiques pédagogiques adaptées aux besoins spécifiques des élèves. Cette réflexion prenait appui sur une confrontation d'observations de l'enfant entre partenaires, devant les conduire à une évaluation partagée, fiable et précise de son évolution. L'objectif était de déterminer ensemble les actions pédagogiques adaptées à ses besoins. Il s'agissait de s'entendre sur des orientations de travail. Cela nécessitait également d'être précautionneux, de ne partager que les informations susceptibles d'être utiles dans la prise en charge scolaire ou rééducative. Se

donner le temps de la restitution des bilans et évaluations réalisés et se donner un espace dédié à la réflexion sur les pratiques éducatives, pédagogiques, étaient indispensables. Ce cadre de travail d'élaboration collective institué dans le projet, s'est maintenu tel que cela avait été programmé, dans la continuité et régularité. Il pouvait parfaitement y être échangées des informations très spécifiques concernant leur fonctionnement cognitif et psychoaffectif : comme par exemple préciser les fragilités de compréhension et d'abstraction, un éventuel trouble du raisonnement logico-mathématique, un repérage dans l'espace et le temps insuffisant... Certains éléments de la dynamique psychique pouvaient faire référence à leur immaturité affective, à l'anxiété, pointer une image de soi dégradée, venant expliquer par exemple les sollicitations constantes de l'enfant, qui manque de confiance et d'autonomie, auprès de l'adulte. Conformément au code de déontologie du psychologue et du secret médical élargi aux soignants, ces quelques points pouvaient être partagés et réfléchis dans un cadre de coopération entre l'enseignante et l'institution de soin. Lors de ces échanges, il était indispensable d'identifier les objectifs visés pour l'enfant et évoquer la manière dont chacun travaillait avec lui. Cette mise en perspective des pratiques de chacun était alors l'occasion de prendre du recul et d'envisager des réaménagements. Les échanges entre l'enseignante et les partenaires externes présentaient alors l'intérêt de préciser les compétences auxquelles chacun se référaient. En outre, l'intérêt de ce travail en partenariat, permettait d'harmoniser les pratiques de chacun et de coopérer de manière novatrice. A l'interface de ces différents acteurs, la chercheuse contribuait par son implication et son action de recherche à créer d'autres liens et poser un cadre à valence institutionnelle universitaire. Notamment son rôle était d'établir des afférences scientifiques, des apports théoriques. Cette collaboration permet en outre de clarifier les identités professionnelles, les missions et rôles de chacun.

3.1.5.1.3 LA COOPERATION AVEC LES PARENTS

Avant l'intégration de l'enfant dans le dispositif, la directrice de l'école a invité les parents dans le cadre d'une rencontre d'admission, afin d'avoir la meilleure perception possible de l'enfant qui sera accueilli. Cette première rencontre était l'occasion de faire connaissance, de recueillir des éléments d'anamnèse sur la nature du trouble des apprentissages et autres informations qualifiantes (diagnostic, investigations médicales, acquis, centres d'intérêts, difficultés...). Ce rendez-vous était aussi un temps de présentation de l'établissement avec une visite des lieux. Les élèves, orientés par le SESSAD sur cette structure d'accueil innovante inclusive tandis qu'ils étaient scolarisés en classe ordinaire dans une autre école l'année précédente, étaient présents et demandeurs. Cet entretien préalable permettait aussi d'interroger les attentes de la

famille. Dans le cadre de la coéducation, les échanges avec les parents étaient préservés tout au long de la scolarité de l'enfant. Ces temps de discussion étaient organisés avec l'enseignante. Les parents étaient en effet systématiquement associés au projet de leur enfant, informés des évaluations et de tous les réajustements apportés. Ce partage d'informations était précieux car il permettait de guider l'accompagnement dans un sens convergeant. L'apport des parents concernant l'enfant en dehors de l'école complétait la vision de l'élève. L'enseignante en tenait compte pour adapter ses gestes professionnels aux besoins éducatifs particuliers de l'enfant.

Si, accompagner les familles dans la compréhension des difficultés d'apprentissage de leurs enfants faisait partie des missions assignées aux professionnels du SESSAD, pour autant l'école aussi proposait cette disponibilité au partage. L'enseignante pouvait également aborder ces mêmes troubles d'apprentissage mais sous l'angle des manifestations scolaires, observables en classe. L'accompagnement plus spécifique de la famille dans cette inscription de leur enfant dans le dispositif s'effectuait au sein du SESSAD. L'écoute clinique, spécifique du psychologue permettait aux parents de déposer leurs inquiétudes ou questionnements et de contenir si besoin les angoisses liées à la nouveauté, au changement propre au dispositif. Cet accompagnement s'est fait dans un cadre d'entretiens clairement identifié, essentiellement avant le démarrage du 10+. Une fois la rentrée scolaire passée, les doutes ou questionnements se sont naturellement et rapidement dissipés. La psychologue du SESSAD, de par ses compétences et sa position occupée dans l'institution pouvait, si besoin, effectuer un travail de "holding" auprès des familles pour développer les chances de réussite des enfants. Le soutien à la parentalité, l'instauration d'une véritable coéducation était une action du psychologue mobilisé pour étayer les parents dans leur mission d'éducation. Concernant les rencontres enseignante-parents, l'objectif était de renforcer la place et le rôle des familles dans l'école et d'assurer une continuité éducative entre les différents lieux de vie de l'enfant.

3.1.5.1.4 LA COOPERATION DE L'ENSEIGNANTE.

Plus qu'une coopération au dispositif de recherche par l'investissement dans une relation d'accompagnement à l'accompagnement, il a été question d'une implication. Celle de l'enseignante entraînant dans son sillon celle du chercheur et vice-versa.

Un espace d'accompagnement a été proposé tandis qu'il n'était pas envisagé sous cette forme partenariale. Il était envisagé au démarrage comme une supervision du projet sous forme de guidance à l'enseignante. Il visait un travail d'accompagnement à l'accompagnement spécifique des élèves dans le cadre d'un dispositif à la fois pédagogique et de recherche à superviser. Mais cet accompagnement engageait un autre travail, celui de la réflexivité qui a

pris une place importante. L'accompagnement à l'accompagnement a été également quantitativement plus conséquent que celui prévu initialement. Les temps d'échange ont été plus fréquents, comptant d'avantage de temps informels et ses modalités ont été d'une grande variété : entretiens prévus en présentiel lors des visites du chercheur sur le site de Marseille, entretiens téléphoniques, mails. L'accompagnement à l'accompagnement a pris essentiellement sa place en dehors des réunions hebdomadaires de synthèse décrites ci-dessus comme cadre institué de partenariat. La souplesse de ce dispositif présentait l'intérêt pour l'enseignante d'avoir une réelle liberté d'action et de la faire évoluer en fonction des projets des élèves. Des aménagements et des réajustements ont alors été possibles tout au long de l'année scolaire. Ces temps ont été l'occasion de partager des idées d'aménagement matériel ou pédagogique. Ces échanges avaient pour mission première de guider le projet et ont aussi permis en plus du soutènement des fondations du dispositif, un soutien à l'engagement personnel de l'enseignante dans la durée. Il était essentiellement organisé une aide plus spécifique à l'enseignante dans son souci de réajuster ses attitudes et attentes à l'égard des élèves. Nous développerons ce point dans la partie consacrée à l'accompagnement à l'accompagnement (Partie IV - §2.3.2).

3.1.5.2 LE PROTOCOLE DE SOIN

D'un point de vue thérapeutique, le principe de base du projet consistait à favoriser autant que possible l'intégration de l'action rééducative au sein de l'activité scolaire. Les modalités de cette intégration comportaient des recommandations qui conciliaient les missions d'un SESSAD avec les particularités du projet 10+.

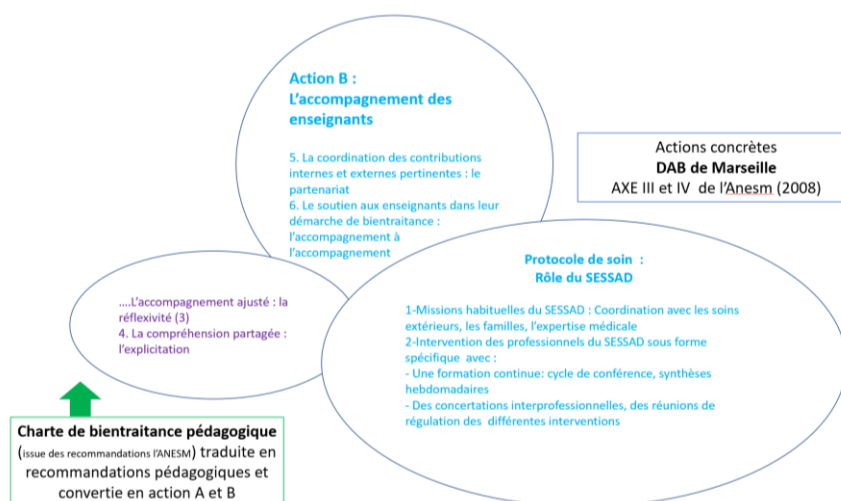


Figure 39 : L'inclusion du soin à l'école

La présence des thérapeutes sur le lieu même de la classe à été pensée et organisée pour éviter un inconfort lié aux déplacements et à l'attente lors des rendez-vous. En effet, la prise en charge, si elle a lieu hors temps scolaire, empiète sur les activités de loisirs et entame le repos nécessaire au plan de la fatigabilité cognitive après une journée de classe de l'enfant (par ailleurs assez peu réceptif et actif à une rééducation en état de fatigue). Et, si cette prise en charge a lieu sur temps scolaire, elle oblige l'enfant à s'absenter sur un long créneau (manquant ainsi une partie des activités de son groupe classe) du fait du trajet et de l'attente dans les cabinets de soins. Une réflexion approfondie pour chaque élève quant au moment optimal de chaque intervention dans son agenda scolaire : cette préoccupation rejoint celle développée quant à l'organisation des interventions pédagogiques et rééducatives qui doivent s'ajuster entre elles. Une prise en charge rééducative en petits groupes de 3-4 élèves selon les recommandations officielles de bonnes pratiques, a pu s'organiser avec l'application de nouvelles méthodes d'interventions multimodales. En raison de la haute fréquence d'association entre les troubles d'apprentissage du langage oral comme écrit et les troubles de l'attention, un accent tout particulier a été porté sur les méthodes non médicamenteuses de traitement du trouble déficitaire d'attention, incluant les outils rééducatifs tel que l'utilisation régulière du logiciel Cogmed³⁵ pour entraîner les fonctions exécutives. Un temps de concertation interprofessionnelle inclus dans le programme des intervenants afin d'accorder avec intelligence les actions spécifiques de chaque professionnel a permis la coordination des interventions. Cet ajustement des différentes interventions notamment entre les soins et le pédagogique devait nécessairement avoir une fréquence hebdomadaire (Tous les mardis après-midi). Une enseignante spécialisée et une Auxiliaire de Vie Scolaire (AVS-CO) ont été prévues sur la structure pour encadrer et accompagner les élèves. Ces accompagnantes, soumises au secret médical, ont un accès à des informations partagées au sein du SESSAD pour optimiser leur compréhension des besoins des enfants DYS-.

Le travail de partenariat entre l'équipe de soin et l'équipe pédagogique était soutenu et régulier pour orchestrer l'articulation des différentes actions et missions des professionnels. Des rencontres hebdomadaires entre l'enseignante et l'équipe du SESSAD (le mardi après-midi) ont été prévues dans l'emploi du temps. Des équipes éducatives ou de suivi de scolarisation ont eu lieu régulièrement pour réunir les parents, l'équipe pédagogique et les partenaires extérieurs. Tous les enseignants de l'équipe ont bénéficié d'une sensibilisation à la prise en compte des

³⁵ Cogmed : Il s'agit d'une méthode qui comporte 25 sessions informatisées de 30 à 45 minutes chacune. L'entraînement est effectué sur ordinateur, depuis une plateforme internet, à domicile ou à l'école. Ce programme est intensif, il dure cinq semaines. C'est un programme rigoureux conçu pour améliorer la concentration grâce à un entraînement intensif.

troubles spécifiques des apprentissages. Une fois par trimestre, une conférence était proposée par Résodys. Les thèmes proposés pour cette année d'expérimentation ont été :

- Les troubles de l'apprentissage, conceptions actuelles (Dr M. Habib)
- Les difficultés en mathématiques : modèles et remédiations (N. Guedin)
- L'attention et ses troubles : impact sur la vie scolaire et quelques recommandations pour les pédagogues (A. Miquéé)
- Le bien-être scolaire de l'enfant en difficulté d'apprentissage : évaluation et mesures du bien-être (M-P Bidal)

3.1.5.3 LE PROTOCOLE PEDAGOGIQUE DANS L'ESPACE 10+

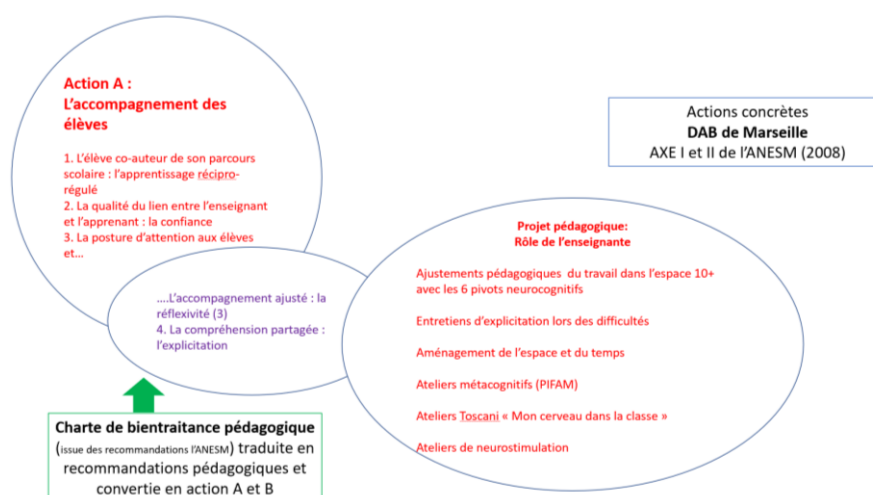


Figure 40 : Dispositif d'Accompagnement Bienveillant de l'école de Marseille- Action A

Concrètement, ces axes prioritaires et repères de bienveillance ont donné naissance à un projet pédagogique qui s'est élaboré et construit tout au long de l'année. Il consiste dans la mise en œuvre d'actions pédagogiques pour répondre aux besoins spécifiques du groupe d'élèves bénéficiaires du 10+. Nous présentons ici d'une part les préconisations générales d'ajustements pédagogiques qui ont pu être pensées en amont, puis d'autre part les préconisations plus spécifiques qui se sont davantage structurées en cours d'accompagnement des élèves, se nourrissant du processus d'autorégulation réciproque des besoins et commandes pédagogiques spécifiques.

3.1.5.3.1 DES STRATEGIES PEDAGOGIQUES ADAPTEES

Il était donc au cœur du projet que l'enseignante individualise la prise en charge en pratiquant une pédagogie différenciée adaptée aux besoins de chaque élève. En diversifiant les approches pédagogiques, l'enseignante a veillé à planifier des expériences menant (certes après des essais

successifs constructifs) au vécu de succès pour l'élève. Ce, évidemment afin de ne pas le décourager mais surtout pour développer les stratégies de dépassement par des tentatives d'essai-erreurs menant à la réussite. Il était important pour ajuster le niveau de difficulté aux possibilités de réussite des élèves d'évaluer régulièrement leurs activités (pas leurs productions) et d'interroger les raisons de la réussite ou de l'échec d'un apprentissage. Est-il adapté aux compétences de l'élève ? Les consignes sont-elles explicites ? Les tâches sont-elles comprises au plan de ce qu'elles sollicitent, par l'élève ? L'enseignante pouvait, grâce à la pratique de l'entretien d'explicitation, faire des feedbacks réguliers. Elle pratiquait le dialogue pédagogique indispensable à la compréhension mutuelle du travail à effectuer et des procédures en jeu pour sa réalisation. Elle organisait également chaque fin de journée un temps de synthèse avec les élèves sur les apprentissages du jour. Elle avait également prévu un bilan des activités de la semaine avec son groupe d'élèves tous les vendredis. Rappelons que le point central du dispositif correspondait à la relation pédagogique spécifique enseignant/apprenant qui comporte réflexivité, métacognition, explicitation et régulation. Cette dimension nous est apparue comme étant la plus expérimentale et correspondait à une perspective tellement innovante que l'ingénierie pédagogique co-élaborée ensemble était une garantie structurelle d'être encadrée dans sa pratique « expérimentale ». En effet, l'établissement préalable des préconisations générales d'actes pédagogiques ajustés aux besoins et la co-écriture du projet pédagogique cautionnait l'enseignante dans ses tâtonnements pédagogiques et ajustements relationnels futurs.

3.1.5.3.2 LES PRECONISATIONS GENERALES D'AJUSTEMENTS PEDAGOGIQUES

Nous proposons de faire la synthèse des actions menées dans le cadre de l'espace 10+. L'organisation de cet accompagnement des élèves bénéficiaires du dispositif a été menée en co-élaboration entre les équipes éducatives de l'institution, le SESSAD et le chercheur promoteur de la mise en place du dispositif bientraitant. Il s'est appuyé notamment sur un livret de pédagogie et neuropsychologie (Samier & Jacques, 2016) et comprend les points suivants que nous nous proposons simplement d'énumérer avec quelques exemples concrets de mises en œuvre :

- Une scolarité aménagée avec des temps d'inclusion dans leur classe d'âge et des temps de travail au sein du dispositif permettant la mise en place de situations d'apprentissages

adaptées aux besoins spécifiques des élèves : le tout coordonné avec les temps de soin et de rééducation.

→ Mise en place de différents emplois du temps personnalisés et calendrier de classe avec des étiquettes amovibles pour faciliter la représentation des changements

- La mise en place de PAP ou PPS permettant des aménagements et adaptations de nature pédagogique nécessaires, pour qu'ils puissent poursuivre leur parcours scolaire dans les meilleures conditions, en référence aux objectifs du cycle.

→ Parcours individuel avec les objectifs personnalisés représenté sous forme de parcours (jeu de l'oie)

- Des situations d'apprentissages proposées au sein du dispositif proches de leur zone proximale de développement et des aides compensatoires apportées en fonction des besoins pour qu'ils puissent développer l'effort mental qui va leur permettre d'exécuter les tâches. Ainsi le groupe peut vivre des situations de réussites et développer le sentiment de compétence.

→ Utilisation d'un matériel d'apprentissage confortable (Stylos adaptés, coussin à picots, mobilier spécifique, supports de travail adaptés, typographie pour DYS etc...)

- Des temps pris systématiquement pour faire un feed-back sur les apprentissages afin de les aider à adopter une démarche métacognitive. En prenant le temps de faire des retours réflexifs sur leurs apprentissages à l'aide d'indicateurs précis relatifs aux tâches et qui auront été établis avec eux, afin qu'ils puissent identifier, mieux repérer :

- les différentes procédures et stratégies utilisées et s'en servir pour s'autoréguler durant l'accomplissement des tâches.
- leurs propres ressources et savoir dans quelles conditions et contextes les utiliser.
- leurs fragilités ou « leurs manques » pour pouvoir utiliser à bon escient la suppléance. Et apprendre à utiliser les outils d'aide à disposition.

→ Les temps d'explicitation, d'échanges métacognitifs, de partage réflexif autour des modalités de fonctionnement en situation de réalisation d'une activité.

- Des temps pris sur les enseignements disciplinaires pour travailler les compétences transversales et exercer la méthodologie afin d'apprendre à gérer l'impulsivité, canaliser l'attention, développer l'autonomie...

- Méthode *Attentix*³⁶, ateliers de remédiation cognitive proposés par le SESSAD
- Temps défini pour l'entraînement Cogmed (SESSAD)
- Ateliers de neuro-pédagogie « Mon cerveau dans la classe » avec les fiches méthode Les neurosciences au cœur de la classe (Toscani, 2013, p. 56-87)
- Une prise en compte de la problématique de concentration et de motivation avec une organisation de classe et des apprentissages visant à canaliser leur attention et mobiliser l'intérêt.
 - Découpage des activités et répartition journalière en fonction du type de sollicitation neurocognitive pour réduire le risque de fatigabilité psychocognitive
 - Temps de relaxation, sophrologie (avec l'application « Petit Bambou »)
- Des situations d'apprentissages répondant à de véritables projets, très concrets pour donner du sens aux apprentissages et pour rendre les élèves davantage acteurs.
 - Par exemple l'aménagement de la cour de récréation et la création d'un espace de jardinage.

3.1.5.3.3 LES PRECONISATIONS NEURO-PEDAGOGIQUES : L'AJUSTEMENT AUX BESOINS SPECIFIQUES

Des outils spécifiques ont été utilisés par les élèves comme support de travail adapté aux besoins particuliers de chaque enfant et de leur trouble Dys-. Concernant certains outils pédagogiques, ils ont été introduits dans l'espace 10+ avec leur tutoriel d'utilisation pour l'enseignante afin de s'approprier une pratique neuro-pédagogique ajustée aux besoins et rythmes d'apprentissage des élèves. D'autres outils, comme le matériel adapté (Hoptoys), la typographie (Easyreading), les supports d'écriture (le site de cartable fantastique), ont été proposés au fur et à mesure, lors des entretiens de supervision. Pour répondre aux nécessités d'aménagement pédagogique que ce soit sur un versant éducatif, rééducatif ou au niveau compensatoire avec des techniques de suppléance informatique, ces nouvelles modalités d'enseigner étaient introduites progressivement lors des échanges avec l'enseignante. Ces outils (PIFAM, Cogmed, Cognifit...) ont été des moyens idoines d'autonomisation des élèves et de développement de leurs compétences transversales (méthodologie, planification, endurance...). Ces modalités

³⁶ Méthode développée par Pirouette édition

d'apprendre, via internet, permettent le sur-mesure pédagogique. Leurs objectifs -qu'ils soient transversaux ou disciplinaires - très ajustés aux possibilités des élèves permettaient l'organisation souple et la répartition (soin/ enseignement) du contenu des médiations. Quant à la forme, elle, toujours soumise au principe de bientraitance, se présentait selon une relation pédagogique d'accompagnement ajustable. Ces aménagements et mise en œuvre de pratiques pédagogiques spécifiques sont évidemment une matérialisation concrète de la bientraitance pédagogique dans son articulation aux 6 pivots neuro-pédagogiques définis préalablement (Partie IV - §3.1.5.3.3). Nous les reprenons ici de façon synthétique afin de présenter comment ils se sont concrétisés, lors des réunions de supervision avec l'enseignante, dans l'écriture du projet pédagogique. En effet, lors des réunions préliminaires à l'accueil des élèves, nous avons pu articuler ces fondamentaux neuro-pédagogiques aux propositions effectives que l'enseignante pouvait mettre en place dans sa pratique d'enseignement ou plus justement à sa pratique d'accompagnement des élèves. L'entrée par compétences psycho-cognitives (les 6 pivots) génère indubitablement un déplacement des praxies professionnelles d'enseignement vers un accompagnement des élèves dans leur mission d'apprendre.

Ces pivots qui permettent de respecter les lignes de développements et besoins neurocognitifs de l'enfant ont trouvé toute leur place dans le projet pédagogique de l'enseignante (Annexe V) sous une forme d'écriture dont l'entrée était l'accompagnement spécifique des troubles des élèves. Ils ont également permis de penser l'ergonomie de l'environnement de travail et d'adapter l'emploi du temps des élèves en priorisant ce type d'apprentissage et de remédiations. L'optimisation des sollicitations neuro-pédagogiques s'appuyait sur le deuxième domaine de compétence du socle commun de connaissances, de compétences et de culture (Décret n° 2015-372 du 31 mars 2015) pour le placer au premier plan dans le quotidien de la classe. Concrètement, nous avons préconisé à l'enseignante des réponses pédagogiques adaptées aux troubles rencontrés et les avons discutées ensemble lors des premières rencontres enseignante/chercheuse afin qu'elle s'approprie ces repères. Nous proposons de présenter ces recommandations telles qu'elles ont été initialement posées avec et pour l'enseignante afin d'être guidée dans son ajustement aux besoins particuliers des élèves Dys- :

Concernant les troubles de l'attention et les fonctions exécutives :

- Dans la classe, les élèves sont placés loin des distracteurs et loin de toutes sources de distraction (fenêtre)

- La journée comme la semaine sont ritualisées (emploi du temps visible au fil de la journée avec un pion déplaçable permettant de repérer le moment présent avec l'avant et l'après maintenant.)
- Des temps d'ateliers avec une organisation ritualisée reprenant systématiquement des consignes connues sont proposés avec des séquences inscrites sur une période suffisante afin de permettre aux élèves d'entrer directement dans la tâche.
- Des supports aérés, des caches pour éviter l'éparpillement sont systématiquement proposés pour le confort d'apprendre, notamment de lire, d'écrire, de réfléchir
- Des supports écrits en typographie adaptée (Opendyslexic, EasyReading) permettent de minimiser les risques de fatigabilité visuelle
- Les consignes sont données de façon découpée : l'une après l'autre pour éviter la double tâche avec une planification/organisation des actions trop complexe.
- Une sollicitation active des élèves lors de moments clés de la séance pour capter leur attention, leur faire reformuler la consigne pour convoquer une écoute soutenue.
- Des reformulations de la consigne et des rappels de l'objectif d'apprentissage en cours de tâche sont pratiqués sans modération mais avec une indication de la fréquence d'intervention sur les copies des élèves.
- Les activités proposées cherchent à favoriser la multi modalité pour les aider à soutenir leur attention.
- Les tâches à connotation très scolaires sont proposées de la façon la plus attractive possible notamment en offrant des défis et des « motivateurs » pour favoriser l'implication.
- Les activités sont pensées et élaborées au plan de leur thématique en fonction de leur centre d'intérêt pour prendre appui sur la motivation personnelle
- Les affichages collectifs et des outils d'aide personnalisée à disposition sont pour la plupart accrochés à un portant mobile pour ne pas encombrer les murs de trop de sollicitations perceptives. Les supports outils doivent pouvoir être déplacé, mis hors de vue si besoin (pour éviter les distractions ou pour convoquer la récupération mnésique en mémoire immédiate).
- Une table de travail vide avec uniquement le matériel nécessaire
- Une gouttière à fournitures scolaires aimantée au bureau pour simplifier l'accès aux outils de travail

Concernant les troubles de la mémoire :

- Des outils d'aide-mémoire sont librement à disposition pour permettre la récupération des informations (des mémos-fiches, des post-it-mémo...)
- Des moyens mnémotechniques pour faciliter la mémorisation (*Multimalin*³⁷ pour les tables de multiplication, la méthode des *Alphas*³⁸ pour les sons complexes) sont mis en place en fonction des besoins spécifiques de chacun.
- Les tâches décomposées pour soulager la mémoire de travail sont dans le même temps soutenues par des codes couleurs, des flashcards personnalisées etc... (outils de rééducation ici utilisés pour soutenir les apprentissages)
- Une approche multimodale est privilégiée pour faire travailler les différents types de mémoire (visuelle, kinesthésique, verbale...)
- Une rééducation de la mémoire de travail est mise en place par les neuropsychologues du SESSAD (logiciel *Cogmed* : 3 fois 35 minutes par semaine pour les élèves qui en ont besoin).

Concernant les troubles moteurs et l'impulsivité :

- Un travail méthodologique pour apprendre à entrer dans la tâche sans précipitation (Méthode empruntée au PIFAM³⁹) est proposé en atelier mais permet aussi pour toutes les activités de s'y référer.
- Des activités métacognitives pour apprendre à utiliser un langage interne permettant de guider ses tâches avec « Le cerveau dans la classe » (Toscani, 2013) sont organisées de façon bi-mensuelle.
- Un atelier de remédiation cognitive pour travailler l'impulsivité est proposé par le SESSAD sur temps scolaire
- La pratique de la musique avec la méthode *Melodys*⁴⁰ est organisée en collaboration avec l'enseignant de musique du collège qui propose 2 séances par semaine.

³⁷ Multimalin : méthode (conçue par Matthieu Protin) pour Apprendre les tables de multiplication, la conjugaison, l'orthographe avec les techniques de mémorisation visuelle.

³⁸ Méthode des alphas : La planète aux Alphas est une méthode syllabique conçue pour apprendre à lire aux enfants dès la Grande Section. Etudiée au départ pour des enfants « Dys- » cette méthode est pour tous.

³⁹ PIFAM est un programme de remédiation cognitive et de procédures métacognitives qui a été élaboré par la neuropsychologue Francine Lussier spécifiquement pour les troubles attentionnels.

⁴⁰ Méthode conçue par la pianiste Alice Dormoy adaptée à la rééducation par la musique des troubles Dys -

- Des temps de relaxation sont proposés régulièrement sur des temps très courts (10 minutes) mais de façon très régulière et fréquente.

3.1.5.3.4 LE ROLE SPECIFIQUE DU CHERCHEUR

Nous avons posé en partie théorique qu'« Accoutumer les élèves à réfléchir sur eux-mêmes, à parler d'eux en termes cognitifs, est quelque peu révolutionnaire. » (Zakhartchouk, 2015, p. 35) mais nous pouvons ajouter ici que cela révolutionne la praxie enseignante. Aussi, ce canevas d'actes pédagogiques co-construit en réunion chercheure-enseignante était un moyen d'accompagner l'enseignante dans ses changements d'enseigner afin de lui permettre de progressivement se déplacer vers une nouvelle pratique, celle d'accompagner.



Figure 41 : L'espace 10+

Ce « programme » d'actes pédagogiques établi sous la forme d'un projet pédagogique a été co-élaboré entre la chercheure et l'enseignante comme un canevas de gestes et orientations possibles. Ces orientations n'ont cessé d'être coordonnées dans le dispositif d'accompagnement par l'action B d'accompagnement à l'accompagnement. Les réunions préparatoires au nombre de quatre ont permis l'établissement du projet pédagogique qui ensuite a été repensé, amélioré, revisité, réduit en fonction des besoins des élèves et des impératifs du terrain (notamment l'impératif du temps, une semaine d'école ne comptant pas une centaine d'heures). Nous pouvons établir dans l'après-coup de cet accompagnement à l'accompagnement que des grandes lignes structuraient ces actes pédagogiques. Nous pouvons les définir comme des pivots autour desquels les sollicitations scolaires de type transversal se sont organisées tout au long de l'année d'expérimentation. Ces six pivots sont :

- La stimulation des différentes mémoires consistait au quotidien à prendre en compte la globalité des expériences personnelles, du vécu, de la richesse et diversité des

empreintes cognitives avec une sollicitation de la mémoire épisodique, notamment par l'évocation (Vermersch, 1994) de situations d'activités de classe.

- Les procédures d'imitation latérale, étaient non seulement acceptées (non considérées comme une tricherie) mais également encouragées. Ce positionnement de l'enseignante (sur la base du rôle des neurones miroirs et du principe de vicariance et de l'intelligence coopérative) permettait l'entraide, la solidarité et incitait les expérimentations avec essais/erreurs en binôme ou en groupe. Ces temps de recherche et d'expériences réhabilitaient le statut normal et souhaitable du tâtonnement.
- La ritualisation et la mise en conflit des connaissances consistaient dans l'effort régulier pour l'enseignante de structurer les situations d'apprentissages en les répétant et les confrontant à des systèmes d'opposition, d'inversion. Il s'agissait de permettre la systématisation de certaines procédures chez les élèves afin que cette automatisation libère du temps et de l'énergie pour les activités de raisonnement. Les mécanismes de renforcement/stabilisation des acquisitions étaient sollicités par des activités permettant la répétition/entraînement, par la continuité des sollicitations réflexives, également par des techniques de contre-suggestion pour maintenir la vigilance et le raisonnement.
- L'attention portée à la dépense énergétique et à la chronobiologie consistait dans l'adaptation des sollicitations pédagogiques aux rythmes et besoins physiologiques des élèves. Cela consistait également dans des ateliers spécifiques qui permettaient aux enfants de mieux se connaître avec des sujets abordés comme sommeil ou l'alimentation pour être en condition de bien travailler. Cela consistait enfin dans une attention apportée au rythme, à l'organisation et la durée des activités en classe.
- La gestion pulsionnelle consistait dans l'activation du plaisir par l'intermédiaire des déclencheurs motivationnels. L'enseignante a mis en place un système d'évaluation et d'échange avec les élèves qui optimisait l'estime de soi. L'acte pédagogique qui permettait cette dynamique hédonique était essentiellement relationnel. Il relevait de modalités verbales mais aussi de possibilités d'effectuer des tâches dont l'objectif était moins les acquisitions de nouvelles notions que le sentiment de réussite, d'efficacité scolaire. Plus généralement l'objectif des tâches à réaliser s'associait à la satisfaction ou épanouissement personnel. Les performances valorisantes s'inscrivaient dans une évolution plus large d'autonomisation et de maîtrise de soi. Cette gestion pulsionnelle passait également par une constante valorisation de l'effort. Le succès pouvait être renforcé par la récompense ; des défis et les contrats personnels convoquaient l'auto-

émulation ; les situations d'apprentissage visaient la mise en place de dispositions privilégiées d'attention-concentration ; les échanges dialogiques offraient des opportunités de travailler la dépendance/indépendance à l'égard du champ (point de vu, choix, autodétermination).

- La structuration temporelle et spatiale consistait dans la mise en œuvre d'activités dont l'objectif était de permettre au repérage spatio-temporel de se construire. Mais cela consistait aussi en une attention systématique à la perception de la durée, à la gestion du temps dans les différentes tâches que les élèves devaient réaliser. Les notions d'endurance, de rapidité d'exécution étaient explicitement agrégées aux productions scolaires. La représentation mentale du but et des étapes d'un travail était sollicitée en entretien afin de permettre aux élèves d'expliquer leur process, leur choix et prise de décision. La planification et organisation étaient évaluées au même titre que d'autres compétences.

Ces pivots pouvaient traverser l'ensemble des pratiques d'enseignement des disciplines comme faire l'objet d'ateliers spécifiques. Une déclinaison de ces pivots neurocognitifs dans différentes activités, comme par exemple dans un canevas d'ateliers musique, avait essentiellement pour objectif la relance motivationnelle et l'exercice hédonique des compétences transversales et sociales (Bidal-Loton et al., 2019).

Ces six pivots constituent un produit didactique issu du dispositif de recherche-action-collaborative. Ils ont ensuite donné lieu à leur utilisation comme objet de référence lors de l'accompagnement à l'accompagnement du second terrain.

3.1.6 CONCLUSION

Nous venons de présenter le cadre législatif et institutionnel dans lequel s'est inscrit le dispositif d'accompagnement bientraitant en milieu scolaire ordinaire mais avec la création d'un espace inclusif spécifique, baptisé 10+. Nous avons précisé l'importance fondamentale de la politique inclusive qui implique l'accueil bientraitant de la différence, du handicap dans les structures scolaires ordinaires et qui convoque les institutions de soin et d'éducation à la coopération et coordination. Un cadre dans lequel il s'agit de travailler de concert pour bientraiter l'enfant dans la spécificité de ses besoins. Ces cadres contenant, adaptés au projet de recherche, contributifs à part entière du principe de bientraitance, ont nécessité d'être coordonnés par le chercheur. En effet, ces cadres institutionnels ont contribué à architecturer le dispositif de recherche. Sans ces prédispositions sociopolitiques et contextuelles, la mise en place du

dispositif n'aurait pas vu le jour sous cette forme certes complexe, mais au format structuré par des axes forts. C'est dans ce contexte institutionnel fiable, que la traduction de la Charte de Bientraitance Pédagogique a pu s'effectuer et donner naissance concrètement au dispositif d'accompagnement bientraitant que nous avons décrit au sein du 10+ et que nous pouvons schématiser ainsi :

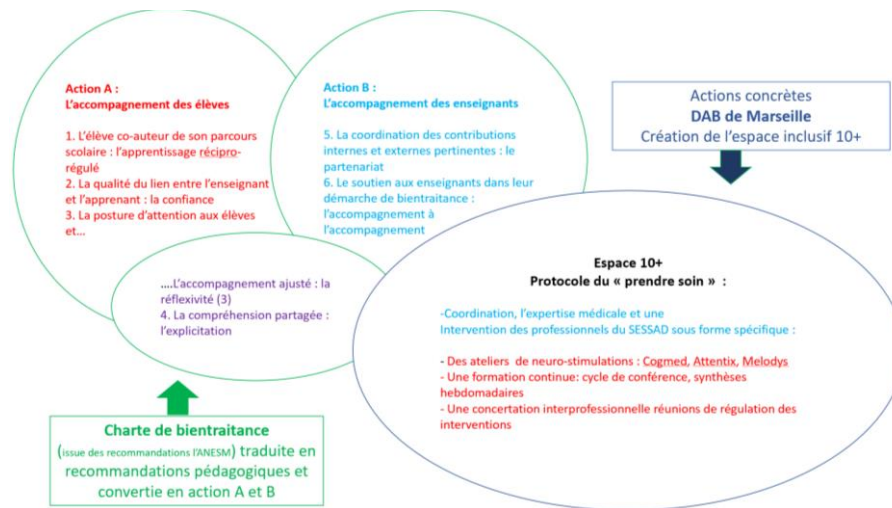


Figure 42: Dispositif d'Accompagnement Bientraitant sur l'école de Marseille

Le dispositif de scolarisation bientraitant au sein de l'école du Sacré-Cœur, co-élaboré en amont avec un service de soin et mis en place dans cet établissement scolaire d'accueil engagé dans la philosophie inclusive et innovante du projet a pu non seulement voir le jour, mais de surcroît a été suffisamment pertinent pour être poursuivi l'année suivante dans le même groupe scolaire et se prolonge d'ailleurs depuis avec d'autres enfants et d'autres professionnels. Ce dispositif de scolarisation bientraitant, dans lequel s'inscrivait notre protocole de recherche sur l'accompagnement bientraitant, s'est structuré autour d'une Charte de Bientraitance Pédagogique et a permis concrètement l'établissement d'un Dispositif d'Accompagnement Bientraitant (DAB). Ce dernier peut être considéré comme une innovation pédagogique dont l'application se situe dans le secteur du handicap tandis que la problématique de bientraitance concerne bien évidemment l'ensemble des élèves et pas uniquement ceux porteurs de troubles DYS. Une seconde expérimentation était donc nécessaire afin d'expérimenter le transfert de ce Dispositif d'Accompagnement Bientraitant et d'observer ses effets auprès d'une population d'élèves sans troubles DYS-, et, dans un contexte de classe préexistant au projet d'étude. Ce afin d'observer sa transférabilité et adaptabilité à un autre contexte scolaire.

3.2 TERRAIN N°2 : PRESENTATION DU CADRE D'EXPERIMENTATION EN CLASSE ORDINAIRE (CM1-CM2) A L'ECOLE DES BOURSEAUX DE SAINT-OUEN L'AUMONE (2017-2018)

La Charte de Bientraitance Pédagogique modélisée pour que son format puisse être exporté d'un contexte de soin des patients à un contexte de prendre soin des élèves peut-elle s'adresser à tout enfant scolarisé en cycle 3 ou seulement aux porteurs de troubles DYS ? Ce dispositif peut-il être mis en place en classe ordinaire ? Une telle attention ajustée aux besoins des élèves est-elle possible sur un effectif plus grand ? Autant de questions qui nous ont conduit à expérimenter l'opérationnalité de ce dispositif en milieu scolaire classique. Après un transfert du milieu médical au milieu scolaire auprès d'une population Dys-, nous avons tenté une implémentation du dispositif d'accompagnement bientraitant auprès d'une population tout-venant.

À la question de la faisabilité s'ajoute celle de la pertinence, voire de l'efficacité sur le niveau de bien-être. En effet, le premier terrain d'expérimentation concernait des enfants en grande souffrance scolaire, aussi les résultats probants de cette implémentation d'un dispositif bientraitant nous amènent à interroger le type de population et son effectif. Aussi, il semblait opportun dans un second volet, de proposer le même canevas de Charte de Bientraitance Pédagogique, centré sur l'intersubjectivité, la connaissance et reconnaissance des besoins mais cette fois sans les aménagements complémentaires issus du soin.

Le choix du second terrain d'expérimentation porté sur une école publique du Val d'Oise, l'école des Bourseaux à Saint-Ouen l'Aumône, n'est pas dû au hasard sérendipien mais à une volonté de transplanter le dispositif d'accompagnement certes en milieu ordinaire mais dans un lieu qui puisse avoir les moyens ou l'habitude d'accueillir l'innovation pédagogique. Il était indispensable également de pouvoir mettre en œuvre un partenariat scolaire, humain qui vise l'objectif commun de bien-être des élèves. La culture de l'école ouverte des Bourseaux se prêtait à cette expérimentation⁴¹ et une des enseignantes s'est manifestée pour être classe d'accueil du projet. Elle souhaitait s'engager dans cette aventure expérimentale d'une année de bien-être.

⁴¹ Cette école du Val d'Oise est une école pilote qui accueille les expérimentations pédagogiques innovantes

Terrain 2 : St-Ouen-l'Aumône
Groupe scolaire public : Les Bourseaux
« Cycle bien-être »

Population cible :
29 élèves « tout-venants »
En confort

Nous rappelons qu'il a été question de proposer le dispositif bientraitant à une seconde population d'élèves, pour s'assurer de sa pertinence pédagogique, indépendamment du soin. Si l'on reprend notre hypothèse principale, elle consiste également dans la faisabilité d'implémenter un dispositif d'accompagnement bientraitant en milieu scolaire. Un protocole de recommandations de

bientraitance qui, issu du système médical, à l'attention de patients, peut être habilité à servir non plus des patients dans leur parcours de soin, mais des élèves dans leur parcours d'apprentissage.

Si notre premier terrain d'accueil de notre recherche-action a permis la construction d'un espace de bientraitance avec la création du 10+, le second terrain a permis le transfert des recommandations de bientraitance dans un contexte pédagogique novateur et une structure d'enseignement déjà très proche au plan éthique de la configuration du protocole de la Haute Autorité de Santé (Anesm, 2008).

Enfin, si le dispositif bientraitant a pu bénéficier à un petit nombre d'élèves en grande souffrance et porteurs de troubles sur le terrain de Marseille, en revanche à St-Ouen-l'Aumône, il s'est appliqué à un effectif plus large d'enfants sans troubles spécifiques associés et globalement heureux d'aller à l'école (Partie V - §4). Ainsi si le dispositif a été en premier lieu bâti pour répondre à une minorité en grande souffrance, au contraire, la seconde population a été choisie pour son niveau de bien-être globalement satisfaisant avec l'idée qu'un accompagnement bientraitant n'est pas un remède à la souffrance. En effet, cette deuxième implémentation a été envisagée afin de tester la faisabilité de son transfert auprès d'une population sans caractérologie spécifique. Ce transfert nous a également donné l'opportunité d'éprouver la compliance de notre dispositif d'accompagnement bientraitant. Cela nous a permis de ne pas enfermer la bientraitance dans une représentation thérapeutique émanant de l'univers du soin mais de l'envisager bel et bien comme l'organisation de modalités relationnelles humaines particulières applicables à tout type de public.

Pour introduire un protocole de recherche au sein de l'Éducation Nationale, les démarches peuvent réclamer davantage de temps pour formuler les autorisations et attendre les réponses aux requêtes. Ces demandes doivent avoir suffisamment d'éléments concrets (l'école, la classe,

l'enseignant...) pour être étudiées. Parallèlement pour disposer de ces éléments, il faut démarcher sans autorisation préalable et proposer un projet possiblement réalisable ou pas. Sans rentrer dans les détails complexes de la démarche, soulignons que le fait qu'une école, une équipe et de surcroît qu'une enseignante soient demandeurs d'accueillir le projet a facilité l'obtention des autorisations.

Nous proposons tout d'abord de présenter cette école sous l'angle de ses particularités pédagogiques puis de développer comment la Charte de Bienveillance Pédagogique s'est intégrée dans ce contexte scolaire.

3.2.1 LES BOURSEAUX... UNE ECOLE (EXTRA) ORDINAIRE ?

Nous proposons de présenter cette école à travers l'ensemble des lectures que nous avons pu réaliser sur celle-ci, notamment à partir des documents internes. Il importe avant tout de préciser que l'école ouverte des Bourseaux s'inscrit dans un mouvement pédagogique baptisé « L'Éducation Nouvelle » (Cousinet, 1950) qui est né au début du XX^{ème} siècle et qui recouvre des pédagogies différentes (Freinet, 1964; Montessori, 2016). Ces courants didactiques trouvent leur place dans la diversité des pratiques pédagogiques d'une équipe qui privilégie la pédagogie active. Ce mouvement porte un regard différent sur l'élève, qui est considéré comme un enfant occupant une place spécifique, celle d'apprenant. L'école est née en 1979 avec un ensemble de principes qui fondaient son identité dont l'établissement d'un statut de l'élève au même titre que le statut d'enseignant. Cette école porte son attention principale sur l'Enfant en tant que personne humaine en cours de développement, en tant qu'être vivant, pensant qui se construit, entre autres, grâce aux expériences scolaires. L'Éducation Nouvelle s'appuie sur le pari de l'intelligence : tous les enfants, quel que soit leur âge, leur histoire ou leur environnement ont le pouvoir d'apprendre et de progresser et de ce postulat de base peut découler une pédagogie de l'accompagnement. Aussi, c'est au système éducatif de s'adapter aux besoins des enfants et de sa responsabilité de leur proposer un environnement qui favorise leur construction intellectuelle, affective et sociale. Aussi, l'enseignant accompagne l'enfant dans sa construction et lui permet de devenir autonome à partir de méthodes actives. L'Éducation Nouvelle s'appuie sur le principe de la co-éducation. L'enseignant n'est pas seul à accomplir cette tâche puisqu'il s'appuie sur les compétences de professionnels aux statuts différents (animateurs, ATSEM⁴², parents...) qui sont en liaison directe avec les enfants. Les parents occupent une place

⁴² ATSEM : Agent territorial spécialisé des écoles maternelles

privilegiée et sont associés à part entière au projet éducatif. Tous accompagnants à des niveaux et selon des modalités différentes participent de la prise en charge globale des enfants. Cette philosophie est en totale compatibilité avec le dispositif d'accompagnement bientraitant. Nous constatons une telle symbiose que l'on pourrait s'interroger finalement sur l'apport de la recherche-action. Un questionnement qui trouvera ses réponses dans l'explicitation détaillée des innovations spécifiques mises en place en matière d'accompagnement grâce aux apports de la neuro-pédagogie (Annexe XIV). Nous pouvons au contraire souligner combien ce terrain d'accueil dispose des conditions adaptées et offre un cadre propice à la mise en place du protocole de recherche-action. Cette école novatrice en soi réhabilite des courants de pensée prônant la pédagogie active (Montessori, 1907 ; Freinet, 1964 ; Kerjean 1987) et demeure terrain d'accueil et d'expérimentation de pratiques nouvelles en matière d'éducation.

Ce second terrain de l'école des Bourseaux a permis l'implémentation d'un Dispositif d'Accompagnement Bientraitant (DAB) expérimenté sur un premier terrain « vierge », créé pour la mise en œuvre d'un accueil scolaire bientraitant. Son transfert sur l'école des Bourseaux s'est réalisé dans des conditions très différentes. Notre dispositif a déménagé dans un lieu héritier d'une histoire avec des enfants inscrits dans leur école de secteur, non recrutés pour l'expérimentation. Il s'agit d'une population juste ciblée pour son niveau d'âge.

La population de cette école, qui compte 300 élèves, est très hétérogène, voire contrastée. Les enfants sont issus de milieux socioculturels variés allant de familles de cadres moyens, supérieurs, d'ouvriers, jusqu'à des parents sans profession ou sans emploi. Nous précisons en revanche deux situations particulières : celle des enfants de travailleurs maliens (environ 20 enfants chaque année sur l'école) logés avec leurs parents dans un foyer "SONACOTRA" excentré ; Et celle des enfants placés temporairement, sur des périodes variables, dans un foyer pour enfant appelé « Le château » situé près de l'école (cela concerne une dizaine d'enfants chaque année). La classe, ou plutôt le groupe de vie dans lequel le protocole de recherche s'est déroulé est celle de Marianne elle comprend des élèves de CM1 et CM2.

Si pour notre premier terrain, les élèves s'inscrivaient dans un nouveau contexte scolaire avec l'ouverture de l'espace 10+, pour ce second terrain le dispositif devait s'intégrer au milieu qui l'accueillait. Les conditions de scolarisation des élèves étaient préexistantes à notre implémentation. En effet, la mise en place de notre dispositif d'accompagnement bientraitant s'implante dans un contexte préalable spécifique qu'il est nécessaire de présenter. Pour ce faire, nous proposons de résumer les particularités de fonctionnement de cette école. La lecture des

différents documents fournis par l'équipe éducative (charte, projet d'école, compte-rendu de réunions diverses) a permis d'identifier les modalités pédagogiques propres à cette école. Nous optons pour une présentation qui souligne les points d'innovation ou d'originalité de cette structure. Nous puisons dans le cadre de la politique de cet établissement les caractéristiques qui répondent à nos préoccupations de bienveillance et qui nous semblent être des repères qualité. Ces qualités philosophiques (valeurs éthiques, égalitaires, coopération, engagement, respect, partage...) sont mises au service d'options pédagogiques fortes. Nous soulignons ces fondements philosophiques et pédagogiques tels que :

- La philosophie de l'engagement : l'équipe pédagogique a choisi cette école et s'engage à adhérer aux principes de celle-ci (mode de recrutement spécifique). L'ensemble des professionnels (enseignants, animateurs et personnels de service) sont contributifs de l'accompagnement de vie des élèves au sein de l'école et mènent un certain nombre d'actions éducatives qui ont comme point commun d'être les mieux ajustées aux besoins des enfants et cohérentes entre elles avec une intention et des objectifs explicites. Cette philosophie de l'engagement, de l'implication personnelle et collégiale implique la coopération de tous au service de l'éducation. La charte de la communauté éducative érige des valeurs fortes qui font l'éthique de cette école. Cette philosophie ou politique défendue par l'école prône que les interactions et la collaboration entre personnes aux statuts et formations diverses sont à favoriser pour permettre à chacun d'une part de participer activement à la vie collective, de façon responsable et d'autre part de profiter de la richesse d'échanges intellectuels et de partages aussi variés que possibles pour produire de nouvelles connaissances.
- L'organisation pédagogique spécifique, essentiellement orientée vers les techniques centrées sur l'émancipation de l'élève, est une pédagogie active. Celle-ci implique un accompagnement qui gère les besoins de façon ajustée. Elle s'inscrit dans un fonctionnement en cycles multi-âges et multi-niveaux qui d'une part permet le respect des rythmes d'apprentissage et des besoins des élèves et qui d'autre part donne la possibilité de diversifier les contextes de travail et multiplier les relations pédagogiques (avec différents enseignants).

Nous développerons ces deux particularités politiques et d'organisation effective que sont la philosophie de l'engagement et la gestion de la diversité des besoins avec une organisation pédagogique spécifique en Annexe VII.

Découlant de ces particularités, nous avons pu observer dans ce contexte scolaire un tissage relationnel atypique entre enseignants et élèves et proposons de présenter cette spécificité du rapport des enfants aux adultes qui a favorisé le fonctionnement du dispositif mais qui en a du même coup limité les effets immédiatement visibles concernant la qualité du vécu. Les élèves étaient, avant l'arrivée du dispositif, en situation scolaire globalement assez sécurisée avec un faible niveau de souffrance (Partie V - §4.2). Leur relationnel aux adultes était déjà pensé et organisé dans l'école selon des modalités interpersonnelles de confiance, de partage avec une pédagogie de contrat. L'implémentation de notre dispositif a permis l'optimisation de la compréhension des besoins des enfants et offert d'expérimenter des outils capables de mieux les identifier et de favoriser les ajustements réciproques enseignants-enfants. Cette relation pédagogique bienveillante préexistante à l'implémentation du dispositif s'est vue alimentée et renforcée par un apprentissage de la connaissance de soi améliorant la qualité de compréhension du fonctionnement de chacun. Le dispositif d'accompagnement bienveillant a introduit de nouvelles pratiques pédagogiques telles que d'expérimenter des modalités d'apprentissages métacognitifs, réflexifs favorisant la communication intersubjective et la verbalisation explicite des attentes et besoins. Dans la mise en œuvre concrète, les actions en charge de l'enseignante au sein de la classe étaient travaillées en supervision (Action B) et les interventions proposées (par des partenaires extérieurs) ont été choisies pour offrir aux élèves des espaces d'enseignement et de découverte de soi. Ces ateliers qui visaient la connaissance de soi (relaxation, respiration, introspection, émotion, expression...) sollicitaient une nouvelle forme de compétence que nous pouvons qualifier d'introspective. Nous détaillerons cette mise en place d'actions spécifiques mais souhaitons préalablement poser la complaisance des adultes à la charte de bienveillance pédagogique comme une condition du déroulement des différentes actions.

Nous tenons à présenter la philosophie relationnelle de cette école afin de percevoir ses similitudes avec les valeurs portées par la charte de bienveillance pédagogique que notre recherche-action a transplanté de l'univers du soin à un espace scolaire créé pour « prendre soin » avec le 10+, pour ensuite être transférée en classe ordinaire. Enfin, pas si ordinaire que cela, puisque cette école fonctionne selon des principes pédagogiques bien définis. Ce qui ressort des modalités de fonctionnement, c'est la place d'acteur qui revient aux enfants qui sont considérés comme des personnes responsables, malgré l'immaturation inhérente à leur jeune âge. Le positionnement des élèves dans leur rapport aux savoirs mais aussi dans leurs rapports aux autres est spécifique des conditions de scolarisation de cette école qui dispose d'une charte, de

statuts de l'élève, de différents contrats d'apprentissage. Elle propose une modification du rapport de l'élève aux enseignants par rapport à une école traditionnelle. La transformation du rapport aux savoirs et aux apprentissages passe par des relations différentes entre les adultes et les enfants. Elle passe surtout par un changement de comportement de l'enseignant avec une remise en question de soi et de son pouvoir sur l'enfant. Le fait marquant de donner un statut aux élèves, de reconnaître ses droits et de veiller à les appliquer modifie le positionnement des uns par rapport aux autres. Reconnaître l'existence des besoins, des droits et pas seulement édicter les devoirs et obligations scolaires de l'élève, c'est lui donner le pouvoir qui correspond à sa place sociale et générationnelle d'enfant citoyen de demain. L'apologie d'une forme de liberté, d'indépendance de penser et d'émancipation cognitive par le travail de l'école est au cœur de la philosophie de l'école. Pour que l'enfant parte à la conquête de l'autonomie, il doit pouvoir choisir ses activités, explorer, être informé, pour être en mesure de prendre des initiatives, des responsabilités, donner son avis, décider, critiquer, remettre en cause des décisions des adultes qui l'entourent, être acteur de sa formation, créer. Il doit acquérir un pouvoir d'action sur son milieu.

Les relations réciproques enfants adultes sont davantage symétriques avec un respect humain mutuel. Le vivre-ensemble permet aux adultes de remettre en cause leur pouvoir sur l'enfant dans une reconnaissance implicite qu'il est un individu avec une parole, une pensée propre et indépendante. Quiconque, adulte comme enfant, a le droit à l'erreur, à la critique, au questionnement, à des explications, à des argumentations. Le respect de l'un à l'autre devient alors réciproque. Cette réciprocité établit une relation de confiance. La discipline prend dans un tel contexte relationnel, une autre forme : elle devient une autodiscipline.

Tout individu à l'intérieur d'un groupe qui lui-même porte cette discipline permet au groupe de fonctionner selon une certaine auto-régulation et nécessite une évaluation transversale (en réunions hebdomadaires de synthèse). Les règles de vie sont établies pour le bien-être de tous et le groupe va être garant du respect de ses règles et décidera des éventuelles sanctions à prendre en cas de non-respect. L'apprentissage auto-régulé qu'il concerne les compétences sociales ou scolaires nécessite une auto-évaluation des élèves et une appréciation également extérieure. Ci-dessous quelques exemples de documents qui sont à la fois des moyens d'identification, de mesure et de partage pour permettre un feed-back ajusté et enclencher des rétroactions positives.

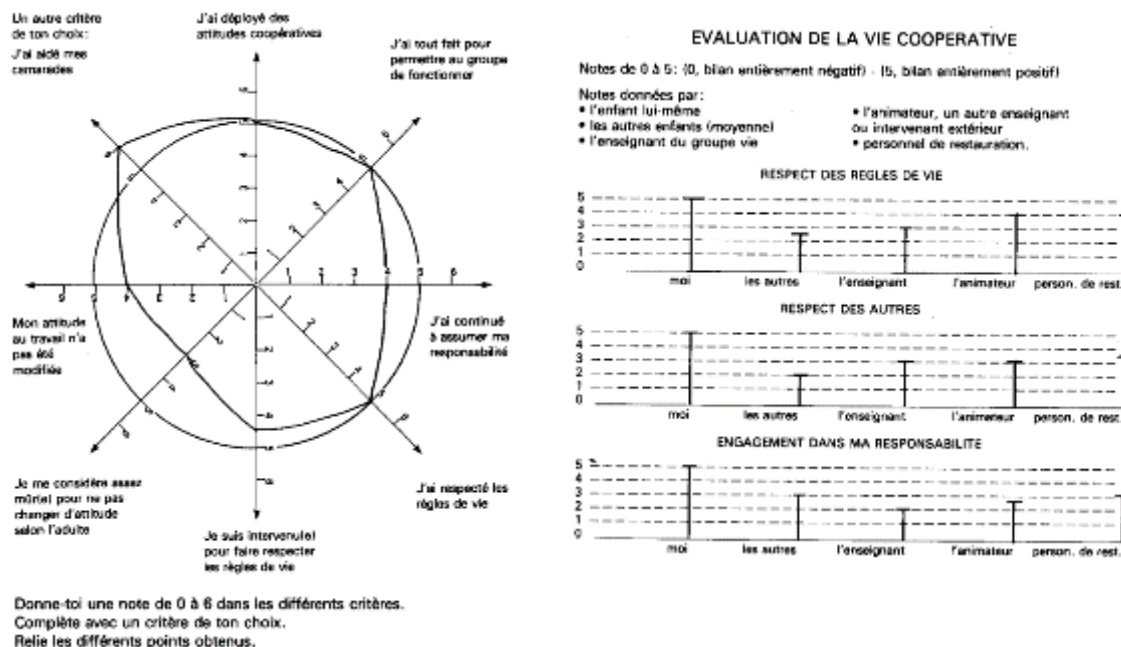


Figure 43 Exemples d'auto-évaluation pratiquée aux Bourseaux (document interne)

Ainsi, ces auto-évaluations du comportement de chacun, du comportement des camarades et de l'adulte, permettent à chaque personne de l'école de savoir où il en est de son rapport aux autres, aux lois et aux règles. Concernant l'évaluation des compétences scolaires, un portfolio avec entretiens associés et un système d'évaluation par ceintures de couleur sont organisés. Dans cette habitude de pratiquer l'auto-évaluation, l'utilisation de l'EMVS et la proposition d'expérimenter d'autres moyens d'investigation ont généré un franc enthousiasme de la part de l'ensemble de l'équipe éducative.

Le partage par l'élève de son auto-évaluation à l'enseignante nécessite des compétences verbales (les mots pour dire) mais aussi la confiance en l'enseignant (la sincérité de dire) et les capacités métacognitives indispensables à la bonne connaissance de soi et à son expression. Notre recherche-action s'est inscrite de façon très focalisée sur cette dimension « Évaluation » avec d'une part des actions auprès des élèves (Action A du protocole de recherche) qui ont visé les capacités de mieux se connaître et s'autoévaluer (Ateliers menées par l'enseignante/Ateliers bien-être) et d'autre part l'action de formation, information, discussion et guidance permis par l'organisation d'un accompagnement à l'accompagnement (Action B du protocole de recherche). Enfin, nous rappelons la place centrale de l'échelle de mesure de vécu scolaire (EMVS) qui s'est positionnée comme un outil d'évaluation supplémentaire à ceux existants et comme une mesure plus spécifique du rapport aux apprentissages.

3.2.2 IMPLEMENTATION DU PROTOCOLE DE RECHERCHE-ACTION

Nous avons décrit la manière dont la Charte de Bientraitance Pédagogique correspond à un ensemble de recommandations s'articulant entre elles pour construire un espace de sécurité affective et une disposition humaine à travailler ensemble. Élèves, enseignants, soignants, chercheurs et tout adulte susceptible d'apporter sa contribution à l'implémentation de la Charte collaborent au projet du bien-être à l'école. Aussi, nous venons de poser le cadre bientraitant de l'école des Bourseaux afin de pouvoir intriquer son positionnement politique, éthique, institutionnel avec nos innovations psychopédagogiques en matière d'accompagnement. Des interventions ayant pour objectif l'expérimentation de pratiques neuro-pédagogiques ont été réalisées sur une année de dispositif. Comment à la lumière des apports neuroscientifiques, les fondements bientraitants de cette école peuvent se trouver éclairés d'un regard nouveau, celui du chercheur bien sûr mais aussi celui des enfants qui participent de la recherche ? L'enfant, qui au cœur du dispositif est interrogé sur son épanouissement, son confort et son bien-être, contribue avec l'enquête de l'EMVS à la dynamique d'ajustement aux besoins, inhérente à la relation bientraitante.

Nous avons pu positionner notre recherche-action dans un espace interstitiel de besoins réciproques, développant ainsi notre propre capacité à nous ajuster -sans dénaturer notre protocole- à certains besoins émanant du terrain. Ces besoins non-énoncés que notre dispositif a permis d'accompagner dans leur conscientisation puis expression, s'élevaient sur un désir de partager. Nous soulignons que la force du dispositif est sa flexibilité et adaptabilité au terrain, aux personnes et au processus du changement immanent au temps. L'inclinaison du dispositif bientraitant à identifier les besoins n'est pas à confondre avec la soumission à ces derniers. Notre dispositif n'avait de subordination que ce qu'il s'imposait à lui-même, et particulièrement les bords délimitant son action que nous avons posés comme cadres. Nous avons ainsi pu transférer l'ensemble des composants du Dispositif d'Accompagnement Bientraitant (Charte de Bientraitance Pédagogique, pivots neurocognitifs, EMVS) de l'école du Sacré-Cœur à celle des Bourseaux et avons adapté son application au contexte différent. L'organisation du dispositif s'est faite dans une dynamique relationnelle partenariale qui a pris soin des différents protagonistes avec le respect de leurs besoins spécifiques. De plus, le besoin de l'enseignante de mieux comprendre les difficultés des élèves à l'endroit de l'évaluation rejoignait notre préoccupation de recherche. Notre sujet étant d'identifier, évaluer les besoins des élèves, il était évident que cette thématique serait abordée et développée en accompagnement à l'accompagnement. Telle est la vocation du dispositif de produire et d'évaluer l'ajustement à

l'accompagnement des élèves et cette dimension a rencontré lors des entretiens de supervision une demande d'accompagnement particulière puisque faisant écho à un besoin. Nous avons ainsi pu inscrire notre Charte de Bientraitance Pédagogique dans un besoin explicitement énoncé par l'école de travailler sur les outils d'évaluation et les modalités d'évaluer au sens d'identifier les besoins, de mesurer les niveaux de compétences, ce, afin d'organiser une pédagogie ajustée avec un accompagnement à la fois bienveillant et exigeant. L'accompagnement à l'accompagnement (Action B) s'est attelé à ce besoin et les séances de travail se sont centrées autour de ces questionnements concernant l'évaluation.

Tableau 7: Document de travail du projet d'établissement

Axe 2 : conforter une école bienveillante et exigeante			
Projets et organisations pédagogiques et éducatives	<i>Paradoxe entre l'intention des outils mis en place (portfolio, bilan) et la réalité observée. La complexification des niveaux de compétences attendus en fonction des 3 années du cycle n'étaient pas lisibles</i>	<i>. Inquiétude des élèves avant le rendez-vous portfolio (qui était suivi d'un entretien avec l'enseignant). Le portfolio perdait de ce fait de son enjeu premier. Inquiétude des élèves avant l'évaluation Les élèves comparaient trop leurs résultats.</i>	<i>Comment rendre nos outils plus efficaces pour atteindre l'objectif d'une évaluation bienveillante, impliquante, claire pour une meilleure réussite des élèves ?</i>
Évaluation des élèves	<i>Les couleurs utilisées lors des évaluations n'aidaient pas les élèves à se situer dans leurs apprentissages et connaissent seulement une réussite ou un échec</i>	<i>Les élèves étaient dans le résultat et non dans le processus de progrès. Ils ne savaient pas quelle compétence précise travailler pour progresser</i>	<i>Comment mettre en place un mode d'évaluation qui permette à l'élève de se situer dans son propre parcours et d'identifier les points à travailler ?</i>
Suivi des élèves	<i>Les couleurs ne permettaient pas à l'enseignant d'avoir une représentation fine de chaque élève, ni d'identifier les progrès nécessaires.</i>	<i>Certains enfants qui auraient dû réussir (réussite lors des exercices de systématisation) échouaient lors de l'évaluation.</i>	<i>Comment mettre en place un outil-enfant bienveillant distinct de celui, exhaustif, des enseignants ?</i>

Notre dispositif d'accompagnement bientraitant s'inscrit dans un contexte pédagogique qui, nous l'avons détaillé, met l'accent sur des modalités d'apprendre avec une place de l'élève dans sa relation au savoir, au travail, aux adultes très spécifiques. Les actions mises en place par l'équipe enseignante de l'école des Bourseaux sont orientées dans un sens qui rejoint notre objectif de bientraitance. Ainsi, toutes ces actions pédagogiques préexistantes au protocole de recherche ont été revisitées par celui-ci afin de rehausser les points estimés fragiles par l'enseignante et contribuer à optimiser un confort d'apprentissage déjà observé en T1 (Partie V - §4.2). Le canevas bientraitant et les outils créés pour sa mise en œuvre (Charte, Actes neuro-pédagogiques) sont développés dans la présentation du dispositif (Partie IV - §2.3). Nous allons présenter pour illustrer l'articulation du protocole de recherche-action avec le projet d'établissement de l'école des Bourseaux deux orientations de l'accompagnement à

l'accompagnement : d'une part l'utilisation de la pédagogie de projet au service du projet de recherche « Bien-être et se conn-être » et d'autre part la place de l'autoévaluation dans un fonctionnement pédagogique basé sur le contrat.

Voyons comment ce protocole a pu s'adapter aux modalités didactiques spécifiques de l'école des Bourseaux, notamment la pédagogie active dont découle une pédagogie de projet et de contrat, avec un dispositif d'accompagnement bientraitant répondant en termes de supervision et de guidance aux besoins spécifiques de la population tout-venant de ce terrain. Le besoin repéré était de soulager ces élèves de leur inquiétude face aux évaluations. Cette principale « souffrance » identifiée⁴³ sur cette école a permis de débiter le protocole de notre recherche-action dès septembre 2017 autour de la problématique de l'autoévaluation, de (re)connaissance de ses compétences.

3.2.2.1 LES ACTIONS A ET B AJUSTEES AUX BESOINS DES ELEVES

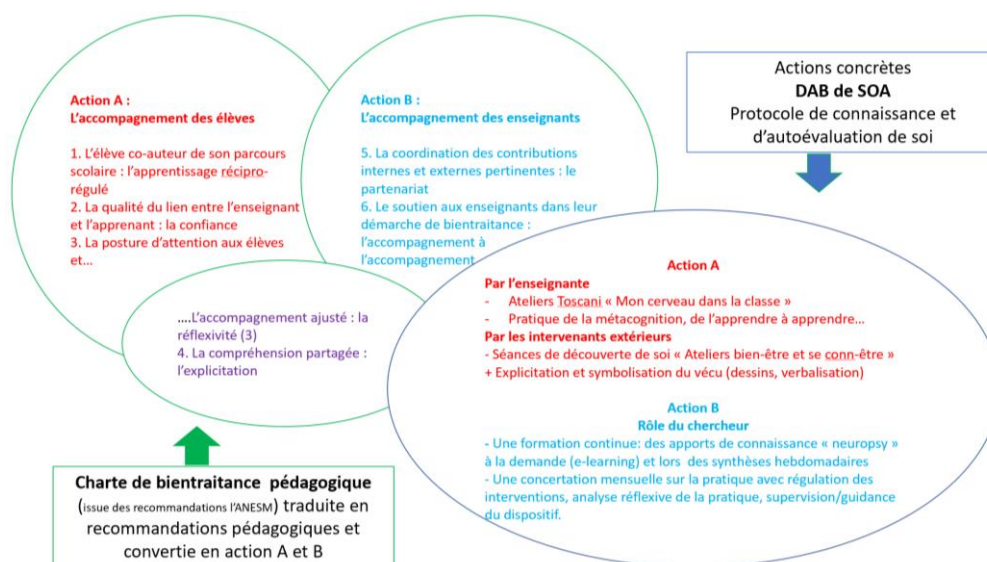


Figure 44 : Dispositif d'Accompagnement Bientraitant école des Bourseaux à St-Ouen-l'Aumône :
Charte de Bientraitance pédagogique et actions A et B

Nous proposons de présenter l'articulation de nos actions A et B avec le projet pédagogique de l'école des Bourseaux afin que notre dispositif d'accompagnement bientraitant s'adapte au contexte et permette une déclinaison des actions ajustées aux besoins du terrain. En effet, la

⁴³ Sans comparaison entre terrains mais pour simple rappel, la souffrance scolaire identifiée sur le terrain 1 était associée aux troubles des apprentissages (Dys-)

philosophie bienveillante et la pédagogie de projet ont contribué de la mise en place des actions d'accompagnement spécifiques au protocole de recherche.

3.2.2.1.1 UN TERRAIN D'ENTENTE : LA PEDAGOGIE DU PROJET AU SERVICE DE NOTRE PROJET « Bien-ETRE ET SE CONN-ETRE »

Dans la pédagogie du projet, l'enfant est, de manière contractuelle, associé au développement de ses compétences. Le programme d'activités qui en découle est fondé sur les besoins des élèves et s'appuie sur leurs intérêts ainsi que sur les ressources externes. Il débouche sur une réalisation concrète (dans notre expérimentation, il a été réalisé un clip vidéo et une exposition de fin d'année sur cette année de bien-être à l'école). Notons que trois éléments sont essentiels à la mise en œuvre d'une pédagogie de projet (Freinet, Dewey, Decroly, Meirieu...) :

- une production observable (effet miroir valorisant) ;
- une réalisation collective allant de la conception partagée du projet jusqu'à sa production et son évaluation (Inscription identitaire sociale et temporelle) ;
- un caractère d'utilité de cette production (Sens et intérêt, compréhension pratique).

Cette pédagogie du projet, marqueur identitaire de l'école des Bourseaux, s'est fondue dans le projet particulier du protocole expérimental de « Bien-être et se conn-être » à l'école et inversement (grâce aux capacités d'adaptation de notre dispositif). Nous tenons ici à rappeler que la bientraitance pédagogique des enfants ne se fait pas au sacrifice de celle des adultes. Aussi, la mise en place d'un protocole de recherche-action nécessitait que le chercheur porteur du projet soit suffisamment attentif aux besoins certes des élèves mais aussi de l'équipe. Cette souplesse qui caractérise le dispositif a permis à ce dernier de s'ajuster aux modalités de fonctionnement de l'ensemble du groupe scolaire et de ses usagers. L'équipe pédagogique qui accueille un tel dispositif est considérée comme partenaire. L'enseignante était même plus spécifiquement participative. Les élèves également et même principalement ont été considérés comme des acteurs du projet expérimental : Ils ont participé de la recherche notamment en témoignant de leur vécu scolaire. Ils n'ont pas été les sujets d'étude mais les participants de celle-ci, au même titre que leur enseignante. Ils n'étaient juste pas à la même place et n'ont pas bénéficié des mêmes actions. En effet, pendant que l'enseignante bénéficiait d'un temps de réunion ses élèves de leur côté participaient aux ateliers mis en place et animés par des professionnels, intervenants bénévoles. Par exemple, pendant que les élèves étaient en ateliers « Bien-être », l'enseignante travaillait à un autre niveau sur les modalités d'épanouissement de ses élèves avec comme entrée principale l'amélioration des conditions d'évaluation des besoins et d'auto-évaluation de ces derniers.

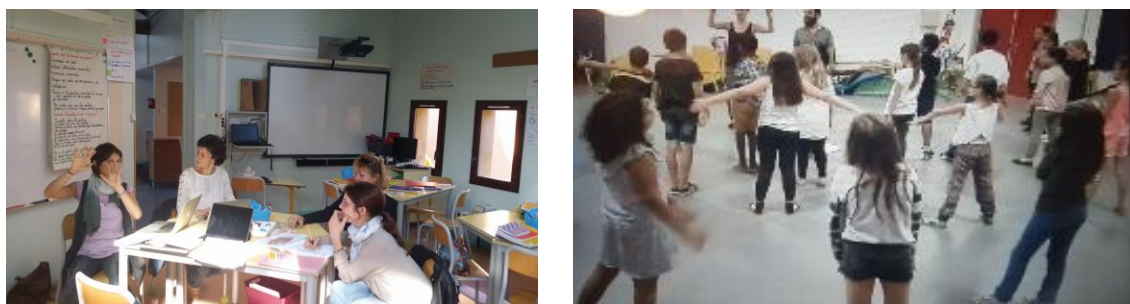


Figure 45: Action B accompagnement à l'accompagnement /Action A accompagnement des enfants

L'ensemble des ateliers menés - que ce soit par l'enseignante elle-même et concernait la connaissance du cerveau (Ateliers Toscani) ou que ce soit les séances animées par des intervenants extérieurs - et concernait la connaissance corporelle et émotionnelle de soi (Ateliers découverte de soi) - a permis de mettre la lumière sur des modalités de fonctionnement personnel et d'augmenter la connaissance de soi comme de ses besoins psychiques, émotionnels, sensoriels, physiologiques etc. Le déroulement des séances était filmé⁴⁴ et ces ateliers étaient systématiquement accompagnés d'une production graphique ou artistique. L'ensemble des productions a également donné lieu à une présentation filmée (capsule vidéo <https://youtu.be/Hy71N9iOECM>). En cela, les actions du protocole de recherche se sont inscrites dans une pédagogie de projet avec une production individuelle puis collective finale.



Figure 46 : Productions graphiques après chaque séance

⁴⁴ Les parents informés du protocole de recherche ont tous acceptés que leur enfant participe aux séances, à l'administration de l'EMVS et ont signé le droit à l'image nécessaire pour permettre cette expérience.

Si l'école des Bourseaux tient pour tradition ce type de pédagogie de projet, ses ingrédients essentiels ont été mis en perspective en réunion d'accompagnement à l'accompagnement (Action B) afin de guider les actions pédagogiques vers davantage d'apprendre à s'apprendre pour mieux se connaître et devenir acteur de bien-être. Le développement de cette autonomie dans l'apprentissage nécessite une réflexion de l'élève sur ses apprentissages mais avant tout une bonne identification de ses besoins et de sa zone de compétence pour contractualiser ses défis, facteur reconnu et important de réussite scolaire (Hattie & Yates, 2014; OCDE, 2009). Une autre thématique d'accompagnement à l'accompagnement est l'inquiétude des élèves face à leur réussite personnelle. La question de l'auto-évaluation en lien avec la pédagogie de projet et plus spécifiquement la *pédagogie de contrat* a été un point de travail central lors des réunions de supervision. Cette pédagogie de contrat déjà en œuvre dans l'école créait un contexte favorable pour l'insertion du dispositif de recherche. Notre dispositif a pris appui sur cette pratique bien installée et nous a permis d'articuler la charte de bientraitance et nos 6 pivots neurocognitifs à la pratique d'échange métacognitif enseignant/élève.

3.2.2.1.2 LA PLACE DE L'AUTOEVALUATION DANS UN FONCTIONNEMENT CONTRACTUALISE

Le fonctionnement scolaire sur l'école des Bourseaux est contractualisé selon les déclinaisons suivantes : didactique, de réussite ou de choix, de projet, de coopération et pédagogique. Ces contrats, définis ci-dessous conditionnent l'organisation des apprentissages dans l'école des Bourseaux et notre dispositif a pris appui sur cette culture du « contrat » pour y associer la charte de bientraitance :

- le contrat didactique fixe des buts à atteindre par les élèves qui sont établis par l'institution scolaire (Evaluations nationales) ;
- le contrat de réussite personnalisée, basé sur le contrat de choix, permet à l'élève de se positionner, parmi un ensemble de tâches proposées, sur les activités qu'il s'engage à réaliser dans un temps déterminé (Ceintures de niveau) ;
- le contrat de projet concerne l'organisation d'un projet par un groupe d'élèves (Evaluation collégiale) ;
- le contrat de coopération vise l'élaboration de règles de vie en commun, notamment pour résoudre ou éviter des conflits (Auto-évaluation).
- Et enfin, le *contrat pédagogique* qui correspond à une négociation du contrat de travail entre l'élève et l'enseignant (Portfolio). C'est sur ce dernier contrat, le *contrat pédagogique* que nos actions A et B se sont particulièrement portées. La

contractualisation mutuelle, dans la relation enseignant/élève, des apprentissages à mener est une condition de la bientraitance pédagogique telle que nous l'avons définie.

En effet, le contrat pédagogique consiste dans l'accord négocié entre l'enseignant et l'élève d'un engagement dans une situation d'apprentissage. La tâche à réaliser est explicite et peut être à visée méthodologique, cognitive ou comportementale. Ce contrat de travail consiste en un engagement mutuel entre l'enseignant et l'élève à propos de leurs droits et devoirs respectifs face à la tâche à accomplir. Cette dialectique de travail est cœur de la problématique relationnelle intersubjective de l'accompagnement bientraitant. Aussi, l'entretien d'explicitation, la posture d'écoute rogérienne, la sollicitation réflexive sont les pratiques qui ont été identifiées, développées, renforcées par l'action B d'accompagnement à l'accompagnement. Les entretiens mensuels réguliers avaient pour mission d'encadrer cette disposition bientraitante dans la relation élève/enseignant.

L'établissement du contrat pédagogique avec l'élève, en entretien d'explicitation avec l'enseignante, est dépendant du processus d'évaluation. Or, le constat d'inquiétude des élèves pose la question du bien-être et du bien-fondé de cette pratique ou des ajustements nécessaires à ses modalités. Il est relevé plusieurs niveaux d'inquiétude chez les enfants, voire de stress des élèves (Partie V - §3.3), inquiétude et stress par ailleurs relevés par l'équipe enseignante :

- Une inquiétude avant le rendez-vous portfolio, suivi d'un entretien avec l'enseignant. Le portfolio perd de son enjeu premier d'identifier les besoins en matière d'accompagnement, d'aide, d'aménagement pédagogique si son utilisation est source de stress.
- Une inquiétude des élèves avant l'évaluation avec un stress négatif pouvant aller jusqu'à des manifestations psychosomatiques.
- Une inquiétude liée au regard de l'autre dans une pédagogie qui prône la combativité intrinsèque et le dépassement de soi dans un esprit de solidarité et d'entre-aide avec un positionnement clairement érigé contre la compétition ou rivalité entre pairs. Les élèves parvenaient à comparer leurs résultats malgré un système d'évaluation personnalisé et flexible selon les compétences individuelles.

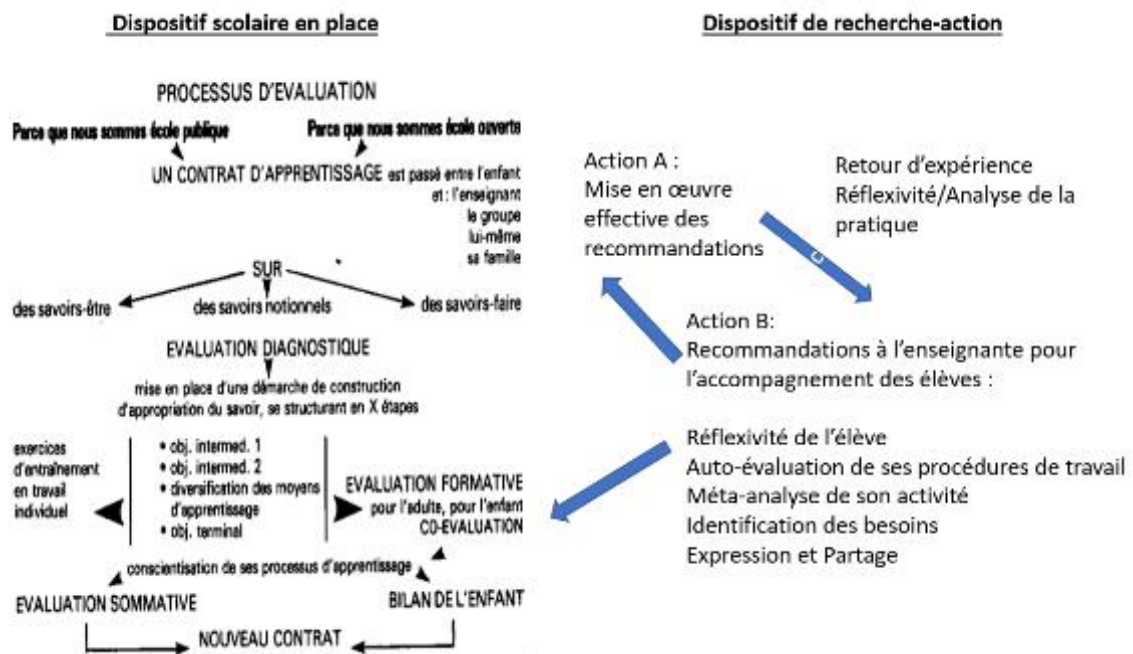


Figure 47: Processus d'évaluation et régulation du dispositif de recherche-action

Notre terrain d'expérimentation n'est pas vierge : son histoire et ses aspirations participent de la recherche-action. Cette historicité contributive du présent n'est pas un biais mais une réalité dont il faut rendre compte et même tenir compte. Aussi, nous avons considéré l'identité biographique et éthique de cette école ainsi que ses besoins didactiques dans la mise en œuvre du dispositif d'accompagnement bienveillant. Notre action B, d'accompagnement à l'accompagnement a permis une lecture réfléchie de ces préoccupations concernant l'évaluation des élèves, notamment par eux-mêmes. La supervision s'est ainsi centrée sur cette problématique de l'évaluation. De nos échanges a émergé le projet d'orienter les activités neuro-pédagogiques en classe dans ce domaine avec un choix spécifique d'appliquer les séquences d'activités proposées dans *Les neurosciences au cœur de la classe* (Toscani, 2013). Ces activités régulières, rebaptisées « Mon cerveau dans la classe » ont été principalement menées par l'enseignante sur :

- la compréhension du stress à partir des fiches séquences (Toscani, 2013),
- les différentes intelligences de Gardner (2010) à partir des fiches séquences et des illustrations explicatives (Philibert, 2013).

En plus de ces actions menées spécifiquement par l'enseignante en vue de s'ajuster aux besoins des élèves (Travailler sur leur inquiétude et sur l'évaluation) se combinent toutes les pratiques pédagogiques du quotidien, qui forcément se teintent des apports de connaissances et des partages réalisés en réunion de supervision du projet. L'accompagnement à l'accompagnement se devait lui-même, partie intégrante du dispositif de bienveillance, s'ajuster aux besoins de

l'enseignante afin qu'elle puisse ensuite à son tour s'ajuster aux besoins de ses élèves. Ainsi, lors de ces temps d'échange, l'ordre du jour était celui du jour... Sans programmation ou anticipation. La charpente du projet, contenant inébranlable peut accueillir toutes les préoccupations du métier et tenter de s'en occuper ou plus exactement permettre de contribuer à la recherche de pistes ou réponses. En effet, les recommandations de Bienveillance et les six pivots neurocognitifs de l'Action A (Partie IV - §2.3.1) sont systématiquement articulés aux expériences de classe racontées par l'enseignante et utilisés pour identifier les pratiques, les expliciter au plan neuro-psychopédagogique. Ces temps d'évocation des pratiques par l'enseignante, dans une dynamique de réflexivité et de réfléchissement ouvrent de nouvelles perspectives d'aménagements pédagogiques. Lors de ces entretiens d'accompagnement l'enseignante repensait les expériences menées dans sa classe et posait un regard évaluatif sur ses pratiques, elle exprimait un discours de potentialisation de certaines intuitions personnelles. Ces temps de supervision donnaient l'occasion à l'enseignante de repenser sa classe et de l'imaginer dans une dynamique créative. Ces projets d'innovations se construisaient par le biais de ces échanges réguliers, denses d'apports réciproques. Ces temps d'accompagnement de l'enseignante permettaient une optimisation des capacités d'auto-évaluation des expériences menées par l'enseignante mais aussi des pratiques d'évaluation des élèves en classe. En effet, la thématique principale des échanges était celle de l'évaluation et plus précisément de l'évaluation dynamique (Pasquier, 1995).



Figure 48: Séances de travail, de recueils de données et de réflexion sur les pratiques

Ainsi, s'articulent les actions A et B dont la complémentarité, nous oblige à mêler la description concrète de l'une avec l'autre. Pour autant, posons tout d'abord le focus sur l'action A organisée spécifiquement à l'attention des élèves. Puis, nous décrirons à son tour plus particulièrement l'action B mise en œuvre à l'attention de l'enseignante.

3.2.3 ACTION A : LES ACTIONS A DESTINATION DES ELEVES

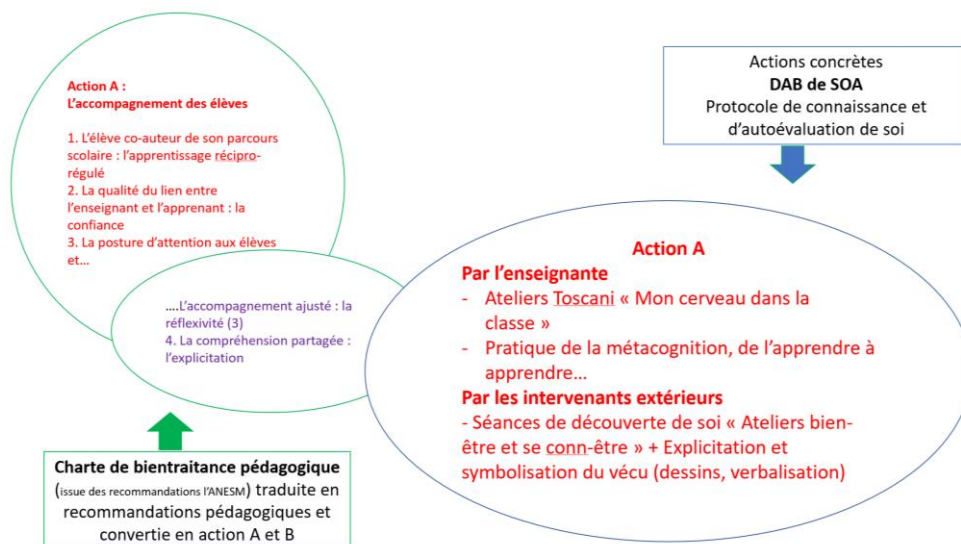


Figure 49 : Articulation de la Charte de Bienveillance Pédagogique avec le Dispositif d'Accompagnement Bienveillant de l'École des Bourseaux à Saint Ouen l'Aumône : Action A

L'action A s'adresse directement aux élèves. Elle relève de l'accompagnement pédagogique bienveillant des élèves, orchestré par le chercheur qui apporte une organisation spécifique et nouvelle définie par le dispositif. L'action A menée par l'enseignante sur l'école des Bourseaux dans son groupe de vie à la même orientation humaine et pédagogique que celle précédemment développée pour l'espace 10+ (Partie IV - §3.1) et ici synthétisée par la Figure 49. Cet accompagnement se compose d'une part des actions préexistantes au protocole de recherche mais revisité par la réflexivité imposée par celui-ci, et d'autre part d'actions nouvelles et complémentaires. Ces actions émanant directement du protocole s'associent aux précédentes pour répondre aux besoins ou manques repérés par l'équipe et identifiés par les élèves (conseil de maîtres, réunions, résultats EMVS...).

L'intention de l'action A est l'attention directement portée sur l'accompagnement bienveillant des élèves. Cette attention au bien-être scolaire comprend pour l'école des Bourseaux deux volets d'apprentissage de soi :

- un premier volet qui concerne la connaissance du cerveau comme outil d'apprentissage pour développer la métacognition,
- un second volet qui concerne l'exploration de soi par l'expression des émotions, le ressenti corporel avec la découverte de techniques psychocorporelles de bien-être.

Nous allons successivement présenter de façon synthétique l'objectif de ces ateliers « Mon cerveau dans la classe » et les ateliers « Bien-être et bien se conn-être ». Nous choisissons

d'illustrer notre propos avec quelques exemples d'ateliers mis en place dans le cadre de cette action.

3.2.3.1 LES ATELIERS « MON CERVEAU DANS LA CLASSE »

Les ateliers « Mon cerveau dans la classe », introduits par la recherche-action comme une Action A menée par l'enseignante elle-même, étaient très attendus par celle-ci en termes de guidance lors des réunions de supervision (Action B). L'enseignante, qui percevait dans cette proposition de séquences neuro-pédagogiques une porte d'entrée à l'innovation et au changement était désireuse d'apprendre et demandeuse d'informations/formation. Outre la diversité des ateliers, leur point de convergence était leur objectif : ils visent l'accès au raisonnement réfléchi et l'entraînement à la métacognition. Nous avons précédemment établi que les processus métacognitifs ne se développent pas de façon spontanée mais se construisent progressivement dans le cadre d'interactions (**Erreur ! Source du renvoi introuvable.** - §2.6). Ainsi, le rôle de la métacognition dans les apprentissages scolaires est envisagé tout au long du déroulement des journées de classe, comme un outil mental d'apprendre à apprendre. Pour autant, afin de favoriser cette pratique métacognitive, des ateliers très spécifiques se sont organisés autour de la connaissance du cerveau, comme préalable ou support à l'exercice de la métacognition. Nous avons défini que la compétence métacognitive (Flavell, 1985) permet de construire une image de soi plus connue et maîtrisée mais aussi d'accroître l'autonomie et la motivation (Grangeat & Meirieu, 1997) mais pour atteindre ces effets positifs sur les apprentissages, il s'agit dans un premier temps de mobiliser et exercer cette compétence. Des ateliers ont été organisés spécialement pour permettre une approche métacognitive de soi puis de son activité scolaire.

Ces ateliers consistent dans des temps d'activités qui visent une meilleure connaissance de soi. Ils permettent de potentialiser des capacités de compréhension des modalités d'apprendre en les entraînant mais aussi en les dotant de nouveaux savoirs (vocabulaire spécifique du cerveau,



Figure 50 : Atelier qu'est-ce que la mémoire ? Recueil des représentations

connaissance des rudiments de fonctionnement mental...). Ce sont des activités qui permettent notamment à l'élève de comprendre comment il apprend et de s'approprier des connaissances qui pourront lui donner l'accès à un regard sur son propre mode



Figure 51 : Mise en mots et en commun des procédures

de fonctionnement mental. Ces ateliers invitent les élèves à s'interroger sur eux-mêmes. Ils sont conviés à se questionner sur leurs méthodes d'acquisition des savoirs et procédures de résolution de tâches. Ce mouvement réflexif est donc à initier. Cette pratique est nouvelle, il ne s'agit plus seulement pour l'enfant de résoudre un problème ou de poursuivre un but mais de réfléchir aux processus à l'œuvre et de développer sa capacité à trouver les outils adaptés qui vont l'aider à inventer sa solution propre. Des outils comme le « journal d'apprentissage », le porte-folio, la carte mentale, les petits papiers (illustration ci-dessous) etc... sont mis en place pour soutenir la démarche métacognitive et auto-évaluative.

Des ateliers spécifiquement orientés sur le mouvement réflexif et le vocabulaire des pensées ont été proposés. Des enseignements, basés notamment sur des travaux témoignant des représentations mentales que les élèves ont de leur cerveau, se sont mis en place (voir l'ensemble des productions en Annexe IX et en Annexe X). Un travail sur la mémoire a également été articulé au projet de classe transplantée dont la thématique historique (avec le devoir de mémoire) s'y prêtait.

3.2.3.2 LES ATELIERS EXPRESSION DE SOI « BIEN-ETRE ET SE CONN-ETRE »

Un calendrier d'intervention des bénévoles a permis la mise en place dès la rentrée scolaire de séances à l'attention des élèves visant la découverte de soi à travers l'expérience de différentes techniques d'expression. Les enfants ont pu expérimenter auprès de professionnels différents des techniques permettant de mieux accéder à leur intériorité.

Tableau 8 : Programme d'intervention école des Bourseaux de Saint-Ouen l'Aumône

Intervention	Date
Présentation et séance d'initiation au yoga	V.15/09/17
Méditation de pleine conscience	J.12/10/17
Ateliers sensoriels	
Le toucher (Argile)	J.23/11/17
L'expression des émotions (audition/peinture)	J.14/12/17
Initiation à la Sophrologie	J. 18/01/18
Yoga du rire	J. 15/02/18
Atelier corporel : le mouvement dansé des pensées	V. 16 /03/18
Atelier voix et respiration	J. 12/04/18
Relaxation par l'automassage	V. 20/05/18
Ecoute attentive : Voyage dans l'imaginaire des mots	V.22/06/18
Temps d'échange : Bilan du dispositif avec les élèves	J. 28/06.18

Nous proposons en Annexe XI un exemple de déroulé d'atelier. L'objectif de ces temps était de donner la possibilité aux élèves de découvrir des modalités de perception et d'expression de leur ressenti corporel, psychique et même social.



Figure 52 : Atelier méditation



Figure 53 : Atelier relaxation



Figure 54 : Atelier expression

Ces temps expérientiels qui permettent la découverte de techniques psychocorporelles, d'outils autres que la cognition pour identifier ses modalités d'être et d'agir étaient ensuite repris avec leur enseignante en groupe de vie. En effet, les enfants ont l'occasion dans un second temps d'expliquer, de raconter leur vécu d'atelier, vécu personnel et ainsi de s'exercer à communiquer leurs ressentis. L'enseignante étant exclue de ses ateliers - puisqu'elle-même est parallèlement en réunion de supervision - se montre curieuse, intéressée de savoir comment les enfants ont procédé. Pour cela, elle questionne et cherche à comprendre ce qui s'est passé avec une posture spécifique dans son rapport au savoir et aux élèves puisqu'elle en sait moins que les enfants. Ce temps de partage post-atelier entraîne donc les habiletés métacognitives des élèves. Le

mouvement d'investigation, le désir de savoir et de comprendre de l'enseignante permet à ces occasions de partage d'initier des échanges qui sollicitent l'explicitation (Vermersch, 1994). La démarche d'explicitation touche, pour cette action, un domaine autre que celui des compétences scolaires (ateliers bien-être) et permet l'établissement d'une communication incarnée et réflexive. Cette action psychocorporelle complète celle plus cognitive concernant « Le cerveau dans la classe » et vise une compétence d'apprendre à s'apprendre mais aussi développe une aptitude à s'exprimer corporellement, artistiquement et verbalement. Les enfants pouvaient dans l'après-coup revisiter leurs sensations, émotions et narrer verbalement leur vécu en collectif dans leur groupe de vie avec le support de leurs dessins, modelages et des photos et films.

3.2.4 ACTION B : L'ACCOMPAGNEMENT A L'ACCOMPAGNEMENT

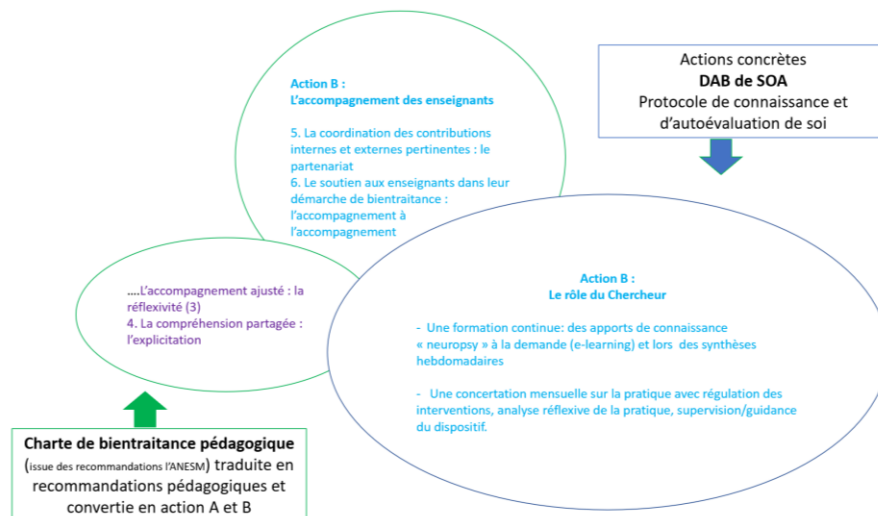


Figure 55 : Articulation de la Charte de Bienveillance Pédagogique avec le Dispositif d'Accompagnement Bienveillant de l'École des Bourseaux à Saint Ouen l'Aumône : Action B

Nous définissons ce travail d'accompagnement à l'accompagnement comme une action spécifique du chercheur qui veille à l'encadrement de la recherche et qui lui donne les conditions favorables de mise en œuvre. Cette action d'accompagnement s'adresse à l'enseignant selon des modalités convenues ensemble et dans le respect le plus strict de sa capacité à mettre en œuvre le dispositif d'accompagnement bienveillant auprès des élèves de sa classe. Le calendrier des rencontres co-établi en amont permettant une planification du travail de régulation contractualise le protocole d'accompagnement dans l'engagement réciproque de chacun dans cette relation interpersonnelle chercheur-enseignant.

Autant l'équipe éducative était *a minima* concernée et informée du dispositif de recherche mis en place sur une classe de l'école, autant l'intervention du chercheur demeurait centrée de façon exclusive sur la classe participante avec un accompagnement de son enseignante. L'accompagnement à l'accompagnement permettait d'élaborer ensemble au cours d'entretiens réguliers, mensuels avec l'enseignante, un projet pédagogique d'accompagnement des élèves selon des principes de bientraitance. Il s'agissait de réunions de supervision du protocole de recherche-action (Action B) qui donnaient lieu à une guidance des actions A. Mon intervention à cet endroit de la recherche-action relève de l'orchestration du protocole d'accompagnement bientraitant des élèves. Ce protocole, nous le rappelons, tel un « design pédagogique » consistait dans la conception et l'utilisation d'outils et de modèles dont pourra disposer l'enseignante tout au long de l'année dans sa relation pédagogique avec les élèves. L'enseignante équipée de ces moyens co-construits, dotée de ses nouvelles connaissances et se sentant accompagnée dans leur mise en pratique durant l'année peut expérimenter, innover entre deux séances de supervision. J'ai demandé, en tant que chercheur, à l'enseignante de mettre en place des dispositions particulières, pour cela je l'ai non seulement rencontrée de façon régulière, mensuelle, pour dialoguer avec elle de cette mise en place mais je l'ai aussi soutenue par une écoute, une disponibilité et une posture d'attention à ses besoins. Etayée, l'enseignante a pu s'approprier progressivement les recommandations du dispositif de recherche, et en produire des actes pédagogiques personnels dans le réel de son activité de classe. Cet accompagnement lui a permis de se déplacer psychiquement dans son propre positionnement professionnel comme nous le développons dans notre analyse praxéologique (Partie VI - §3). Pour expliciter techniquement comment nous procédions : il s'agissait d'aller-retour entre la pratique et la réflexion partagée sur cette pratique. Pendant un mois, l'enseignante mettait en place dans sa classe des séquences d'apprentissages spécifiques et une pratique globale qui variait les supports de travail explicite comme les activités métacognitives. Elle tentait d'expérimenter, elle inventait des réponses idoines au protocole bientraitant, elle osait des interventions plus ajustées aux besoins des élèves et pouvait en rendez-vous de supervision raconter ses expérimentations pédagogiques. Lors de ces rendez-vous mensuels enseignante/chercheur, l'enseignante narre, questionne, s'interroge. Les narrations relatives au suivi et à la gestion des activités d'apprentissage permettent de mesurer leur pertinence et leur efficacité *a posteriori*. Toutes ces données empiriques attentivement accueillies (Rogers, 1961) dans l'échange sont analysées, ensemble, en réunion et permettent à l'enseignante d'affiner l'intentionnalité de sa pratique et d'améliorer son accompagnement pédagogique sur la base de ces réflexions et des

apports d'informations neuro-pédagogiques. Ces échanges permettaient une compréhension dialogique des situations relationnelles et pédagogiques vécues par l'enseignante. Ils rendaient possible un cheminement affectif et intellectuel chez l'enseignante (mais aussi chez la chercheuse !) qui aboutissait à un déplacement mental des représentations personnelles. Ce réfléchissement et cette pratique réflexive offraient un meilleur discernement des actes d'enseignement/accompagnement des élèves. Ces entretiens ont été enregistrés et dactylographiés pour conserver une trace des échanges. Ces notes ont été saisies pour permettre d'une séance à l'autre de reprendre certains points, faire du lien etc... En revanche, les verbatims (un exemple est proposé en Annexe XII) ne sont pas des données choisies pour le traitement de l'opérationnalité du dispositif pour des raisons éthiques. La liberté de parole pour l'enseignante et la garantie d'un cadre rogérien de recueil de ses propos ont été privilégiées. Le cadre a été défini et préalablement posé comme un espace de travail réflexif personnel (même si professionnel) et donc intime.

3.2.5 CONCLUSION : L'ÉCOLE DES BOURSEAUX, UN TERRAIN ÉTENDU DE MISE EN ŒUVRE DU DISPOSITIF BIENTRAITANT

Nous avons décrit comment le choix de l'école des Bourseaux pour transférer le protocole de recherche-action auprès d'un public d'élèves tout-venants correspond par sa politique éducative très spécifique aux principes de bientraitance. Ces conditions particulières d'accueil préexistantes à l'introduction du protocole de recherche-action nous ont permis de bien discriminer les actions novatrices émanant du travail de recherche (action A et B) de celles déjà mises en place préalablement par l'équipe enseignante (Charte, politique coopérative, statuts de l'élève...). Pour synthétiser, nous pourrions résumer ainsi notre recherche-action sur l'école des Bourseaux :

L'action B, d'accompagnement à l'accompagnement a permis un « encadrement » de pratiques préexistantes fondées sur des valeurs de bienveillance, avec une philosophie humaniste qui prônait -sans la définir- la bientraitance pédagogique. J'ai pu contribuer, lors des rencontres mensuelles de supervision, à une prise de conscience que ce qui était mis en œuvre intuitivement dans l'accueil des élèves était bientraitant. Ces échanges, incitant l'explicitation et la réflexivité concernant les praxies enseignantes inscrites dans cette culture relationnelle de l'école ont provoqué une reconnaissance des constituants de la bientraitance pédagogique. L'enseignante a pu penser les innovations pédagogiques associées au dispositif à l'aune de ce qu'elle mettait déjà en pratique dans sa classe sans l'avoir jusque là identifié et qualifié de

bientraitant. Nous approfondirons ce point d'impact du dispositif de recherche sur l'enseignante dans notre analyse praxéologique dédiée à la réflexivité (Partie VI - §3).

Quant à l'action A, travaillée avec l'enseignante en réunion de supervision mensuelle, elle s'est adressée aux enfants selon des propositions variées mais distribuées en actions menées d'une part par l'enseignante elle-même et d'autre part par les intervenants extérieurs.

Ces actions A, à destination des élèves, que nous co-élaborions puis revisitions par leur récit et analyse, avec l'enseignante lors des échanges de supervision, constituaient la matière principale de l'action B : le matériau expérientiel. Les actes d'accompagnements neuro-pédagogiques menés par l'enseignante dans sa classe étaient essentiellement des ateliers empruntés à Toscani (2013). Mais cet apprentissage nouveau, ontologique, de connaissance de ses propres modalités de fonctionnement psychoaffectif et cognitif se retrouvait également dans le quotidien de la classe. Le dispositif de recherche a permis d'orchestrer l'ensemble de ces actions en direction des élèves. Il s'agit d'une supervision des actions de la recherche mais pas d'intervention directe du chercheur auprès des élèves. Aussi rappelons que ces actions A comprennent non seulement des expérimentations diverses de la connaissance de soi (Ateliers « Le cerveau dans la classe » et ateliers « Bien-être et se conn-êtrre ») mais aussi l'exercice du partage explicite et de la communication du vécu personnel (dessins, mots valises de représentation, partage verbal collectif, échange individuel avec l'enseignante). Ces habiletés métacognitives ont pu être ainsi sollicitées de façon continue tout au long de l'année dans l'objectif de bien se connaître et bien-être à l'école.

3.3 CONCLUSION SUR LES TERRAINS

Notre dispositif d'accompagnement bientraitant, loin d'être une méthode prête à l'emploi, s'est avéré être aussi souple que nous souhaitions qu'il le soit afin d'en garantir sa flexibilité et capacité d'accommodation aux terrains et populations. Nous avons pu expérimenter que sa capacité d'ajustement aux variations de contexte n'entamait pas la solidité de sa structure. Son architecture est demeurée intacte quel que soit le lieu de son installation, résistante aussi à la durée de son expérimentation. Ainsi, ses composants structurels, ses invariants sont ses outils de mise en œuvre : La Charte de Bientraitance Pédagogique en tant que référence-cadre, les actions complémentaires A et B d'accompagnement des élèves (à la connaissance de leur fonctionnement neuropsychique) et d'accompagnement à l'accompagnement (à la réflexivité de l'enseignant), et ses outils d'identification et d'évaluation des besoins. Ces outils, conçus pour faciliter la communication et la compréhension du fonctionnement intrinsèque de l'élève

par lui-même et par l'enseignant, ont été modelés dans un format également prompt aux ajustements d'utilisation. Nous parlons ici des pivots neuro-pédagogiques, leviers de la métacognition et de l'apprendre à apprendre mais également de l'EMVS, qui outre son rôle d'évaluation du dispositif, permet une investigation du côté du vécu de chaque élève.

Avant de clore cette présentation globale du dispositif de recherche-action mis en place sur ces deux terrains d'expérimentation, nous allons l'articuler à l'utilisation concrète de l'EMVS comme moyen d'évaluation (recueil de données probantes et de résultats) constituant une étape de la mise en œuvre du protocole de recherche.

4 UTILISATION DE L'EMVS DANS LA RECHERCHE-ACTION

Nous avons déjà consacré un temps de description de notre outil d'évaluation du Dispositif d'Accompagnement Bientraitant qui est l'Echelle de Mesure du Vécu Scolaire (EMVS), mais nous souhaitons resituer ici simplement sa place dans la recherche-action. En effet, après avoir exposé la conception de l'EMVS (Partie IV - 2) et son expérimentation (Partie IV - §3), il restait à la replacer à l'endroit du rôle qu'elle occupe dans le dispositif de recherche c'est à dire le volet Evaluation, une étape que nous souhaitons ici aborder de façon très synthétique et ciblée mais avec un regard porté sur son déroulement effectif.

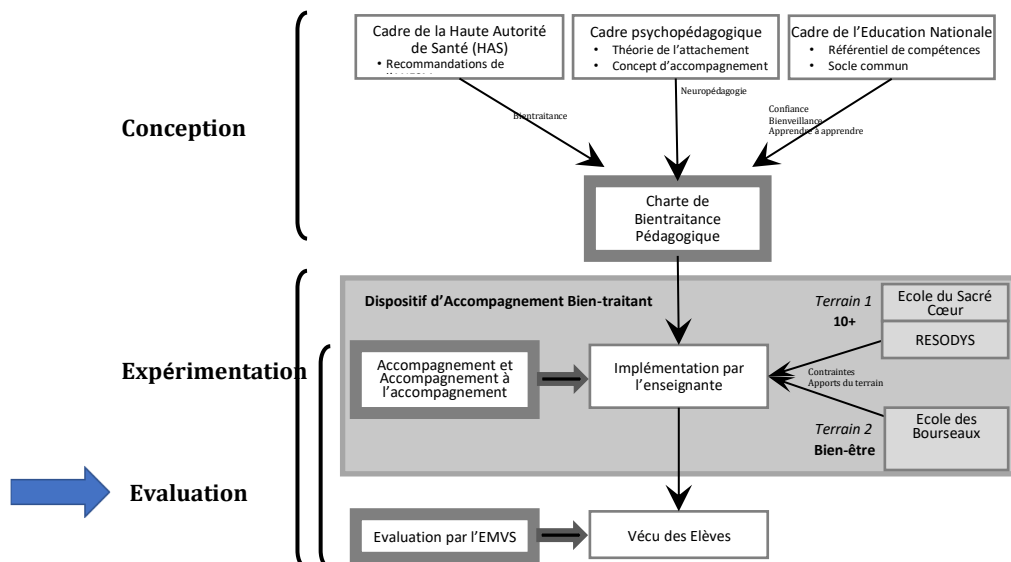


Figure 56 : Place de l'Évaluation dans la dispositif de Recherche-Action

Si la conception de l'échelle de mesure de vécu scolaire (Habib & Bidal, 2017) fait partie intégrante du dispositif de recherche, nous avons fait le choix méthodologique, d'isoler sa

description dans une partie spécifiquement dédiée à sa présentation. En effet, cet instrument de mesure du vécu scolaire occupe une place majeure dans le dispositif de recherche au plan de l'évaluation. Mais sa présentation convient également d'être associée à la partie « Résultats ». Nous avons en outre pris le parti de détacher la conception de l'EMVS (Partie III) et de synthétiser ses grandes lignes pour rappel dans le chapitre consacré au recueil et l'analyse des résultats (Partie V). Il n'en demeure pas moins que sa conception s'articule étroitement aux autres modalités d'intervention de la recherche-action. A ce titre, il convient d'en redéfinir ici juste son rôle dans la mise en œuvre du dispositif de recherche-action. L'EMVS est un composant indispensable du protocole de recherche qui, de bout en bout de notre travail, est présent.

Dans le dispositif de recherche, la part d'évaluation est conséquente car intégrée aux conditions de mise en œuvre de la bientraitance selon le repère 1'axe IV des recommandations de la HAS (ANESM, 2008). Ce qui donne à l'administration de l'EMVS un statut particulier. En effet, pour élaborer un projet d'accueil et d'accompagnement à la fois défini (identification initiale des besoins) mais également ajustable dans la mise en œuvre effectif du dispositif (repérage des effets du dispositif sur le confort d'apprentissage), l'évaluation continue est indispensable. Cette évaluation prend place non seulement du côté de l'enseignant dans l'accompagnement à l'accompagnement pour les auto-régulations issues de l'analyse de la pratique (Action B), mais aussi du côté des élèves par l'accompagnement spécifique à l'autoévaluation (Action A). L'EMVS par son administration spécifique en début de dispositif (T1) et en fin de dispositif (T2) pour en évaluer les effets (Charte de Bientraitance Pédagogique = Action A + Action B) a contribué à l'évaluation du dispositif de recherche-action et a participé de la recherche elle-même en introduisant la dimension d'autoévaluation des élèves sur leur vécu scolaire et donc sur le dispositif mis en place. Rappelons que l'évaluation du dispositif est à la main de ses usagers, les élèves. Les résultats statistiques et cliniques qui rendent compte du niveau de confort d'apprentissage, selon les élèves, ont ainsi été obtenus au moyen d'une part de l'EMVS (Habib & Bidal, 2017) et d'autre part en fin d'expérimentation (en T2) d'une méthodologie clinique d'entretien d'explicitation, mesurant qualitativement ce confort (Vermersch, 1994, 2000). Nous renvoyons pour l'ensemble détaillé de présentation de cet outil à la partie qui lui est consacrée (Partie III) afin de ne développer dans ce chapitre dédié à l'expérimentation que son utilisation effective. Le mode d'emploi et les conditions standardisées d'administration font l'objet d'un chapitre dédié.

Ainsi pour l'administration initiale en T1, celle-ci a été réalisée selon les modalités standard déterminées en amont de l'expérimentation, c'est-à-dire de la même manière sur les deux terrains de recherche. Les élèves en groupe classe ont été informés du projet, de la place centrale de leur participation dans la recherche-action, des conditions d'administration. Les critères inhérents à la déontologie de la recherche leur ont été expliqués.

L'administration a été proposée à l'extérieur de la classe mais sur temps de classe. Les élèves, reçus individuellement, ont tous participé avec enthousiasme à cette enquête sur leur vécu. La qualité de leur collaboration est à souligner. Aucun refus, aucune posture d'opposition et une fiabilité interne des réponses (obtenue grâce aux distracteurs : items 13, 17 34) qui pointe l'authenticité des réponses des élèves.

Les entretiens individuels en T2 ont lieu dans une salle dédiée différente de la classe habituelle (par exemple la bibliothèque de l'école primaire des enfants rencontrés ...), par souci d'intimité et afin de marquer une différence entre l'espace d'enseignement, et les entretiens de recherche. Lorsque les entrevues se déroulent en classe, les enfants ont tendance à développer un discours conformiste (Imbert, 1983; Mollo, 1975). Selon nous, ces dispositions, jumelées à l'importance et le temps accordés à la présentation de la recherche-action, ont contribué à établir un lien de confiance avec les élèves et permis de recueillir des propos authentiques. Nos entretiens associés à la seconde administration se sont également déroulés sur le temps de classe. Ces dispositions ont permis de créer un climat et un contexte rassurants et confortables, en privé, ainsi qu'à l'abri des interruptions afin de ne pas influencer le discours des enfants (Boutin, 2000; Walford, 2001). Les questions portaient exclusivement sur les items pour lesquels une interrogation s'imposait. Ces entretiens exploratoires n'avaient pour objectif que de qualifier certaines réponses dont la cotation pointait encore un niveau de souffrance repérable malgré la mise en œuvre du dispositif. À l'instar de Montandon et Osiek (1996), nous avons une totale confiance en la capacité des enfants à répondre à certaines questions de précision, de vérification dont l'objectif était d'accéder à une meilleure compréhension. Si une précision est demandée à l'élève, du type « *Là tu as coté 7 pour le 10+ et 0 pour ta classe d'inclusion... C'est bien ça ?... Peux-tu m'expliquer cette différence ou me dire pourquoi « 7 » et pourquoi « 0 » ?* ». L'intérêt porté à la fine compréhension des réponses des élèves a permis l'accès à des informations sur le pourquoi du vécu.

Cette évaluation est contributive de bout en bout de notre protocole de recherche avec d'une part, une première enquête qui sollicite l'élève dans un nouvel exercice d'autoévaluation, d'introspection et de communication de son vécu et d'autre part, une seconde enquête qui

permet une élaboration verbale de ce vécu. Cette évaluation a permis le recueil des données statistiques que nous pourrions analyser en regard des hypothèses que nous avons posées.

5 CONCLUSION SUR LE DISPOSITIF DE RECHERCHE-ACTION

Dans cette partie dédiée à l'expérimentation à proprement parler d'une action d'innovation pédagogique, nous avons présenté le protocole de recherche-action que nous avons mis en œuvre selon des modalités ajustées aux deux contextes scolaires dans lesquels les dispositifs pédagogiques ont été expérimentés. Après avoir posé, comme un décor, les invariants du dispositif nous avons décrit les spécificités propres à chacun des terrains. Le dispositif revêt à la fois les contenus ajustables et est le contenant porteur d'une valeur : la bientraitance. Ce dispositif en tant que contenant stable a été conçu pour promouvoir la bientraitance au sein de l'école d'aujourd'hui elle-même contenue dans son cadre institutionnel et son contexte législatif. Ces emboîtements structurels tout à la fois limitants et humainement sécurisants permettent aux propositions didactiques de s'ajuster aux besoins du terrain. La souplesse indispensable du dispositif pour répondre aux exigences empiriques de son implémentation est contenue dans sa structure. Que ce soit dans le privé, le public, auprès d'une population d'enfants porteurs de troubles ou tout-venants, le dispositif a pu s'édifier sur les murs porteurs qui structurent l'architecture d'une construction souple et adaptable. Nous avons pris appui sur le modèle bientraitant préconisé par la HAS concernant l'accompagnement de l'utilisateur dans son parcours de soin et l'avons traduit en recommandations d'accompagnement scolaire. Cette application dans le milieu scolaire a pu s'effectuer dans un espace institutionnel sécurisé prédéfini. Nous nous sommes appuyés sur les lignes de force institutionnelles déjà présentes (Arrêté du 1er juillet 2013 ; Décret n° 2015-372 du 31 mars 2015) et communes aux deux terrains d'expérimentation pour construire le projet. Et la réalisation du projet s'est également alimentée des modalités pédagogiques préexistantes qui étaient porteuses de bientraitance. Et cela en deux temps, sur deux expériences distinctes à Marseille puis à Saint-Ouen l'Aumône. Nous avons défini notre dispositif comme l'ensemble des relations humaines, organisationnelles à l'œuvre pour accueillir dans les meilleures conditions scolaires des élèves en souffrance avec la création du 10+ (Terrain 1). Puis nous avons réitéré cette expérience humaine dans un autre contexte afin de tester son transfert auprès d'une population d'élèves plus ordinaires, sans troubles diagnostiqués ou souffrance identifiée. Ce, afin d'éprouver la

résistance au changement de ce dispositif bientraitant avec son implémentation sur l'école des Bourseaux (Terrain 2).

Nous pouvons schématiser notre présentation selon ces trois niveaux de lecture :

Terrains (1 et 2) :

Recherche-action (Actions A et B) :

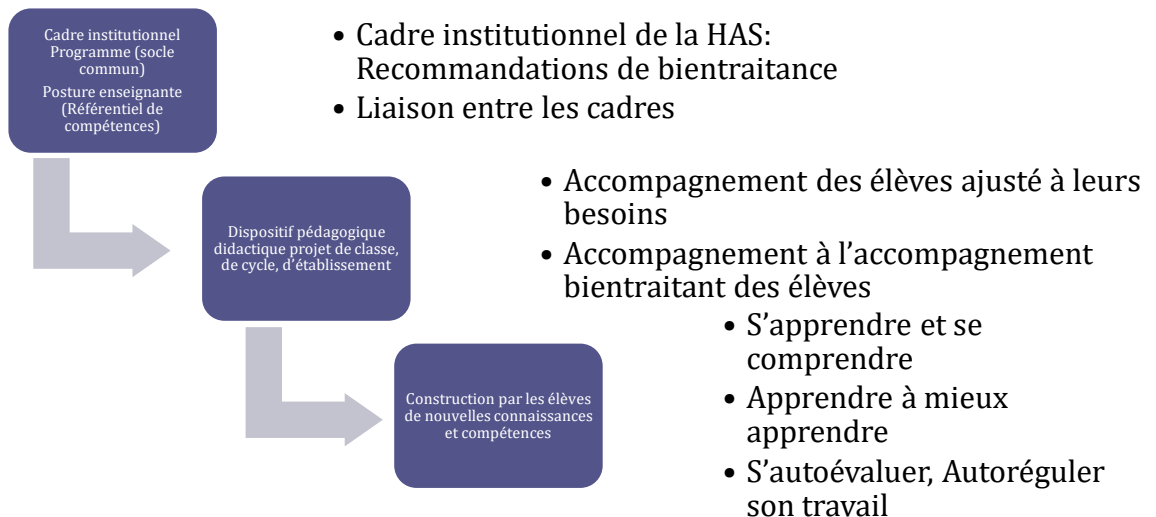


Figure 57 : Emboîtement des différents niveaux de lecture du dispositif

Nous avons enfin réaffirmé le rôle central de l'évaluation dans la méthodologie de recherche et nous avons précisé la place de l'EMVS dans notre dispositif de recherche comme une action majeure du chercheur. L'inscription de cet outil de mesure du vécu scolaire dans le protocole de recherche a permis d'une part d'évaluer le niveau de confort/souffrance scolaire des élèves afin d'en tenir compte dans les choix d'accompagnement et d'autre part de mesurer l'efficacité du dispositif mis en œuvre pour répondre aux besoins grâce à un accompagnement ajusté. Cette articulation de l'action et de son évaluation produit des résultats que nous allons pouvoir exposer, analyser et interpréter dans la partie qui suit.

Partie V. ANALYSES ET RESULTATS DE LA RECHERCHE

1 INTRODUCTION

Au commencement de ce travail de recherche était le point zéro, l'hypothèse de base, idéaliste, existentialiste... Philosophique plus que scientifique... Cela a même démarré par la naissance d'une intuition, quelque chose comme « La forme donnée aux apprentissages compte plus que leur contenu... L'enveloppe humaine, la relation à l'autre compte davantage que toutes les méthodes les plus savantes ; ou encore... De la qualité de la médiation pédagogique dépend celle de l'apprentissage ; ou encore... L'apprendre à se connaître et à comprendre l'autre est aussi important que d'autres enseignements dits fondamentaux... ». Qu'à cela ne tienne ! Le sujet concernait la qualité de l'accompagnement à apprendre et son désir associé d'épanouissement scolaire. Les études doctorales et l'inscription du rêve de bien-être scolaire dans le champ universitaire permettent la créativité et l'innovation via les sciences de l'éducation. La recherche conjugée à l'action, telle une alchimie, confère au monde scientifique quelque chose de magique qui transforme dans la constance fiable du cadre universitaire, les questions en hypothèses, les problèmes en une problématique, les intuitions en actions... Ainsi, un problème « La souffrance des enfants à l'école » se transforme en problématique. Ainsi, une question « Peut-on agir pour améliorer le bien-être des élèves ? » s'impose et se pose comme la trame de cette aventure humaine qui, jusqu'ici nous amène. Ici, le temps de récolte de ses fruits, notre travail en vient aux résultats dans cette Partie V. Ce chapitre qui contient des graphiques, un peu comme des photos, nous offre en partage des résultats qui quantifient le qualitatif. Ils donnent à voir la qualité du vécu scolaire des enfants. Afin que la clinique puisse faire parler les chiffres, afin que la voix des enfants se fasse entendre sans les mots, nous proposons de rendre compte de ces chiffres qui les protègent tout en exposant leur souffrance. L'évaluation de l'efficacité du dispositif à produire de la bienveillance a été confiée aux bénéficiaires qui ont rendu compte de leur niveau de confort/inconfort scolaire. Ce sont les élèves qui ont chiffré leur vécu... Des chiffres qui sont des degrés d'adhésion à des situations vécues mais aucunement des notes attribuées à un système qui à l'inverse ne cesse de les évaluer. Ainsi, gardons en mémoire que ces analyses statistiques sont le fruit des révélations personnelles, intimes des enfants. Ils se sont dévoilés parce qu'ils

savaient que l'anonymat et les chiffres dissimulaient ce qu'ils pensaient. Voici comment et pourquoi les résultats statistiques permettent l'analyse clinique dans le respect éthique.

Après avoir déroulé le parcours théorique tel un cheminement initiatique, expliqué l'outil qui permet l'investigation, dépeint le décor de l'action, présenté la population, nous voilà arrivés à destination des résultats et de ses observations. Nous proposons de rappeler dans un premier temps les informations principales décrites précédemment concernant la méthodologie générale rattachée à nos hypothèses pour permettre une meilleure lisibilité des résultats. Puis nous proposons de restituer, successivement, les résultats obtenus sur le terrain de Marseille puis, ceux obtenus sur le terrain de l'Ecole des Bourseaux à Saint-Ouen l'Aumône. Enfin, nous concluons cette partie d'analyse quantitative par une lecture qualitative des résultats.

2 RAPPELS DES GENERALITES METHODOLOGIQUES

Le premier rappel indispensable, pour une lecture intelligible des résultats qui vont suivre, concerne notre questionnement initial, celui-là même qui nous conduit dans cette partie à la découverte de ce que nous cherchions. Nous cherchions, par notre recherche-action, à expérimenter la bientraitance en milieu scolaire. Nous avons construit cette bientraitance qualifiée de pédagogique qui s'est définie sur la base de fondements théoriques, législatifs et qui s'est modélisée sur le protocole des recommandations de bientraitance de la HAS. Après l'avoir élaborée, nous l'avons mise en œuvre, et ce par deux fois. Notre première intention était d'implémenter dans le cadre scolaire un modèle de bientraitance issu de l'institution médicale afin de le redéfinir comme un canevas de bientraitance pédagogique. Notre présentation de la Charte de Bientraitance Pédagogique (Partie IV - § 2.2) comprenant ses différentes matérialisations sur le terrain de l'école (Partie IV - §3) témoigne de sa faisabilité et répond positivement à notre question initiale : « Le protocole bientraitant de la haute autorité de santé est-il transférable, après traduction, au milieu scolaire spécialisé et ordinaire ? ». Aussi, si la recherche-action témoigne de son expérimentation, il importe de vérifier que les grands axes de recommandations concrètement mis en place ont permis de produire une amélioration du vécu scolaire. En effet, nous réaffirmons ici notre hypothèse : ce transfert, reposant sur certaines conditions de mise en œuvre opérationnelle, a-t-il permis un accompagnement ajusté, bientraitant qui réhausse le vécu scolaire des élèves à un niveau de bien-être ? Nous proposons d'apprécier si les résultats issus de notre recherche-action, témoignent que la charte

d'accompagnement bientraitant, canevas emprunté au modèle de la HAS et alimenté des apports neurocognitifs dans la mise en œuvre du dispositif produit du confort d'apprentissage. Dans cette recherche-action, notre étude porte donc sur l'expérience d'un dispositif d'accompagnement bientraitant (DAB), ici considéré comme la traduction sur le terrain de la Charte de Bientraitance Pédagogique. Au plan méthodologique, nous avons observé l'impact de la mise en place du protocole de recherche-action bientraitant qui s'est concrètement réalisé sur deux terrains distincts, auprès de deux populations différentes. Cela donne deux versions adaptées au terrain d'une même intentionnalité humaine de mise en œuvre d'un dispositif d'accompagnement bientraitant. Le dispositif générique concerne une population d'élèves d'élémentaire âgés de 8 à 11 ans, tous inscrits en cycle 3⁴⁵ (CM1, CM2) :

- L'étude 1 réalisée sur le terrain de Marseille porte sur 7 enfants bénéficiant du dispositif 10+, souffrant de troubles DYS-. Elle se compose de deux groupes : le groupe témoin (CM1/CM2) et le groupe cible (Le 10+).
- L'étude 2 réalisée sur le terrain de Saint-Ouen l'Aumône porte sur 29 élèves de CM1-CM2 tout-venants. Elle se compose de deux groupes : le groupe témoin (une classe de CM1/CM2) et le groupe cible (l'autre classe de CM1/CM2)

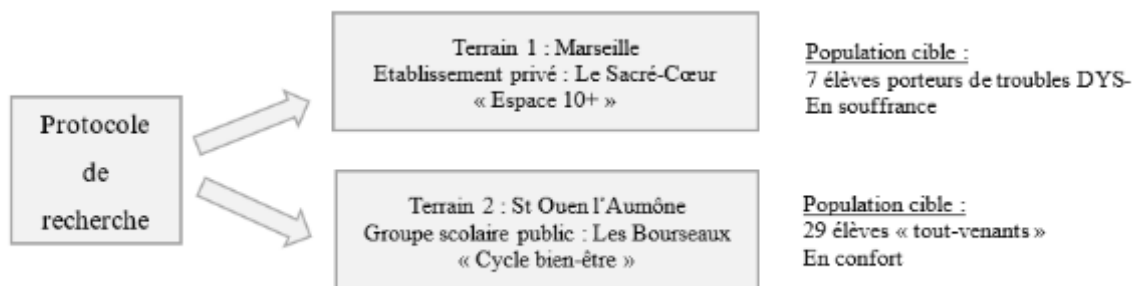


Figure 4 : Déclinaison du protocole de recherche action sur les deux terrains expérimentaux

Il ne s'agit pas de comparer les deux études entre-elles puisqu'elles portent sur des terrains distincts. Il est question d'envisager distinctement la probabilité qu'un dispositif bientraitant produise un effet sur la qualité du vécu scolaire des élèves. Dans un premier temps, nous aborderons donc, l'effet d'un dispositif bientraitant sur une population DYS-. Dans un second temps, nous observerons l'impact de la mise en œuvre de la même charte de bientraitance pédagogique sur un public moins spécifique. Cette recherche-action est réalisée avec la perspective de son implémentation au sein d'une population composite d'élèves.

⁴⁵ Selon la nouvelle découpe par cycles avec le niveau de sixième inclus dans le cycle 3

Une lecture comparative, inter-individuelle et une analyse clinique intra-individuelle (Figure 58) sont incluses dans l'étude diachronique qui nous intéresse. Cette étude rend compte de l'évolution du vécu de confort/inconfort sur le temps de l'expérimentation, soit une année de dispositif bientraitant.

Nous rappelons, avant la lecture des résultats, comment l'effet du dispositif bientraitant a été évalué avec notre outil de mesure du vécu scolaire (EMVS) sur deux terrains distincts composés chacun d'une population différente d'élèves de cycle 3.

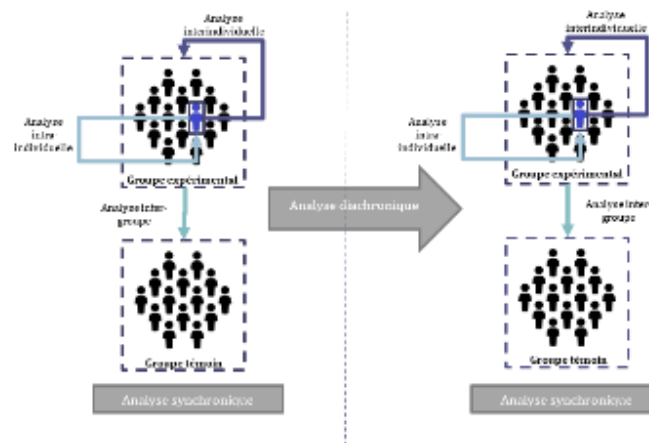


Figure 58: Synthèse de la méthodologie d'évaluation

Le traitement de l'ensemble des données recueillies par l'administration en deux temps de l'EMVS à l'entrée (T1) et à la sortie (T2) du dispositif permet également une comparaison entre le groupe expérimental (les élèves bénéficiaires du dispositif) et le groupe témoin (les élèves non bénéficiaires du dispositif), sur chacun des items de l'échelle, afin d'éprouver nos hypothèses cliniques et d'observer le niveau d'efficacité du dispositif bientraitant selon différents paramètres. Nous rappelons également nos hypothèses opérationnelles (Partie III - § 5.4) qui sont la trame de fond de l'analyse des résultats qui vont suivre.

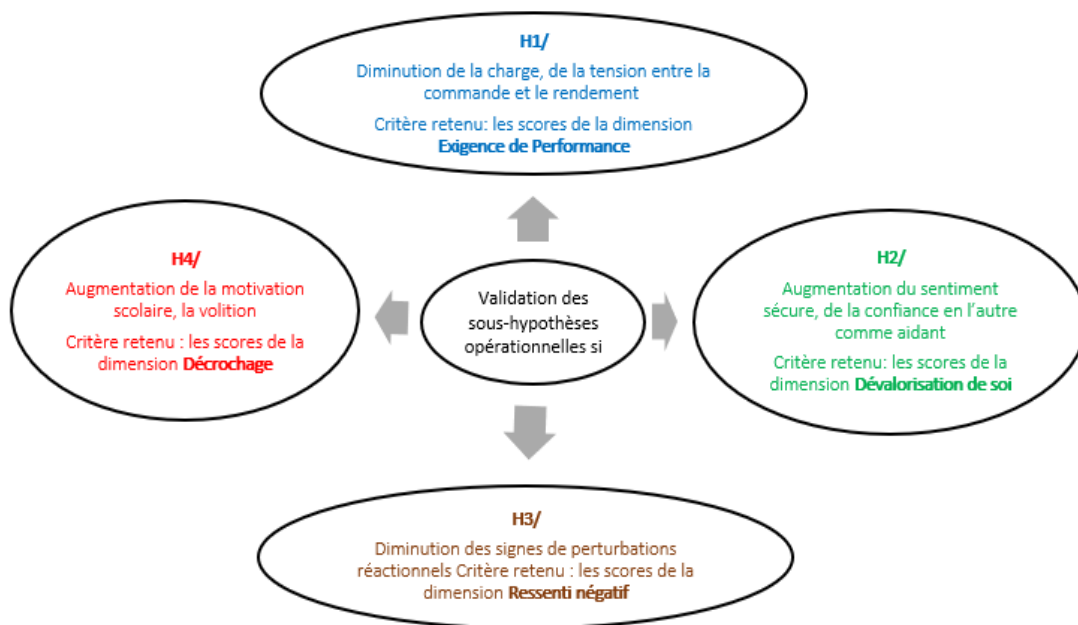


Figure 59: Validation de hypothèses opérationnelles

3 TERRAIN DE MARSEILLE – ECOLE DU SACRE-COEUR

Après un rappel méthodologique et la présentation de la population concernée par cette expérimentation, nous présenterons successivement les résultats des analyses globales des résultats à l'EMVS, les résultats sur chacune des dimensions et catégories de l'échelle, puis les résultats détaillés par item. Ensuite, nous présenterons une analyse détaillée des résultats pour un enfant du groupe cible, c'est-à-dire ayant bénéficié du dispositif bientraitant. En outre, une illustration de l'utilisation de l'EMVS dans l'étude individuelle, cette analyse nous apportera un ensemble de clés d'interprétation des résultats. Cette partie se terminera par une discussion des hypothèses opérationnelles.

3.1 POPULATION ET METHODOLOGIE

Dans cette expérience, le groupe d'étude constitué correspond au recrutement de 7 enfants porteurs de troubles DYS- en grande souffrance scolaire du fait de leur difficulté à vivre leurs apprentissages. Ce groupe a été créé pour bénéficier du dispositif 10+ et son évolution a été observée dans le temps et en comparaison à l'ensemble des élèves de cycle 3 de l'école qui n'ont pas bénéficié du dispositif.

Au plan méthodologique, deux groupes d'enfants ont été constitués pour l'administration de l'évaluation (EMVS) et l'analyse des résultats.

Le Groupe 1 comporte 7 enfants bénéficiant du dispositif 10+, souffrant de troubles DYS- : 1 en CE2, 2 en CM1 et 4 en CM2. Ce groupe suit des enseignements spécifiques dans l'espace 10+ et des enseignements adaptés en inclusion.

Le Groupe 1 a bénéficié d'un dispositif d'accompagnement adapté (DAB) avec la création du 10+. Le Groupe 2 n'a bénéficié d'aucun dispositif d'accompagnement spécifique.

L'ensemble des élèves des deux groupes a complété l'EMVS en septembre 2016 (T1) puis en juin 2017 (T2). Sur les 43 élèves constituant le Groupe 2, les résultats de 9 élèves n'ont pas été exploités soit pour avoir donné des réponses partielles lors de la première passation de l'EMVS en septembre 2016 (3 élèves de CM2), soit pour n'avoir pas complété l'EMVS en juin 2017.

Les élèves du Groupe 1 ont complété en juin 2017 l'EMVS selon deux modalités : le vécu scolaire en inclusion et le vécu scolaire dans l'espace spécifique 10+.

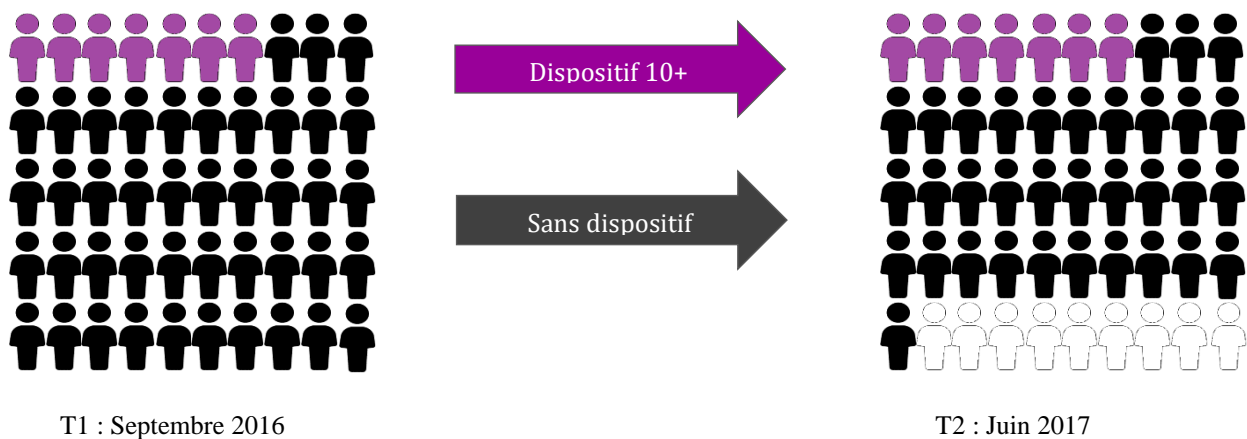


Figure 60 : Population expérimentale Groupe 1 (violet), Groupe 2 (Noir) et non inclus dans l'étude (Blanc)

3.2 LECTURE DES RESULTATS INDIVIDUELS DU GROUPE CIBLE

Les élèves inclus dans le dispositif ont autoévalué leur vécu scolaire à l'aide de l'outil de mesure (EMVS) qui nous a permis d'observer quantitativement son évolution comparative avec le groupe d'élèves exclu du dispositif. À cela s'est associé un temps d'échange post-T2 afin de recueillir les commentaires des élèves sur leur auto-évaluation. Lors de cette dernière administration, ils ont pu ajouter quelques remarques personnelles que nous n'avons pas manqué de noter en marge des cotations. Ces données, peu fournies, sont précieuses car elles

éclaircissent qualitativement les données quantitatives obtenues. Notre lecture interprétative des résultats pourra s'appuyer sur ce « verbatim ».

Il importe avant de présenter nos résultats selon des approches successives par dimension et par item, de développer préalablement notre recueil de données chiffrées et verbales. Nous proposons l'ensemble des profils de scores et optons pour la présentation d'une étude de cas.

3.2.1 LES PROFILS DU GROUPE CIBLE

Le traitement des réponses a permis d'obtenir un tracé individuel comparé à la moyenne du groupe témoin. Nous pouvons parcourir ci-dessous les profils individuels des élèves DYS-. Cette lecture permet de repérer le positionnement de chaque élève inclus dans le dispositif bientraitant par rapport à celui du groupe exclu du dispositif.

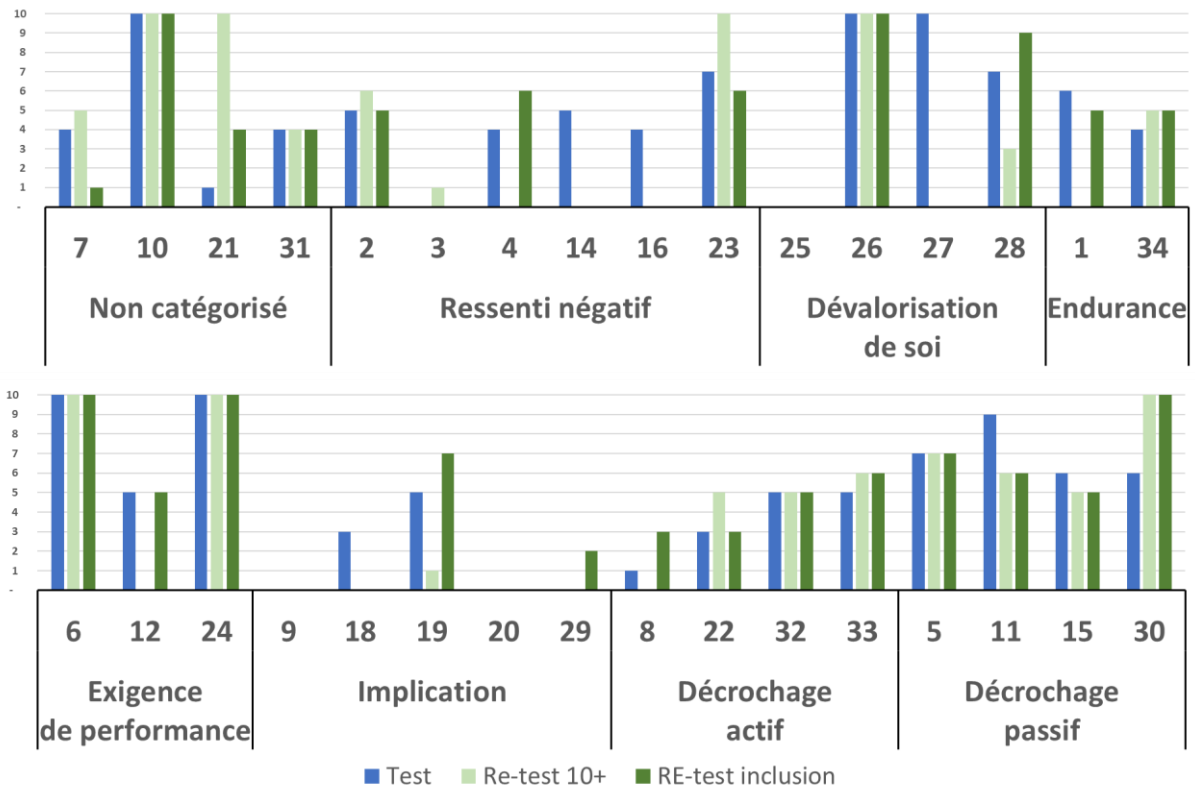
Nous rappelons qu'à cette administration de l'EMVS, s'est associé un temps d'échange post-T2 afin de recueillir les commentaires des élèves sur leur auto-évaluation. Lors de cette dernière administration, les enfants ont pu ajouter quelques remarques personnelles que nous n'avons pas manqué de noter en marge des cotations chiffrées. Nous proposons ci-dessous un décodage en T2 des traits saillants des profils des élèves, points que l'entretien d'explicitation a permis d'interpréter au plus près de leur vécu.

Pour chaque profil recueilli, la procédure est identique et permet de conforter les scores obtenus à l'EMVS avec un entretien d'explicitation susceptible de vérifier certaines réponses, d'éclairer certaines cotations ou différence de cotation (T1 vs T2 et/ou Inclusion vs 10+), et d'approfondir au sens clinique la compréhension de l'évaluation pour certains items. Nous présenterons en Partie V, un profil d'EMVS du groupe cible (celui de Fanfan), mais ne développerons pas pour tous les élèves DYS- une analyse individuelle car notre entrée didactique cible le dispositif. L'ensemble des résultats obtenus avec l'EMVS est consultable en Annexe V. Nous souhaitons toutefois ici dans le cœur de la thèse présenter les profils de vécu scolaire de chaque élève du 10+, en relevant les points d'étonnement que l'explicitation permet de lever.

Si globalement les indicateurs de souffrance diminuent, notre attention pourra se porter non seulement sur un effet plus important du dispositif dans l'espace dédié à l'application de ce dernier (10+), mais également sur l'autre espace (inclusion). En particulier, nous chercherons à relever :

- Un maintien ou une augmentation du niveau de souffrance en T2 versus T1
- Les éventuelles variations entre l'évaluation en inclusion et l'évaluation en 10+

3.2.1.1 CAS DE YANN (10)



Certains items n'évoluent pas tandis que leur valeur de souffrance est élevée en T1 (score 8, 9 ou 10) :

- Dans les deux contextes (10, 26, 6, 24)
 - 6. Avant les évaluations, tu es inquiet(e) à l'idée de ne pas y arriver.
 - 10. Après le week-end, tu as du mal à te lever le lundi matin pour redémarrer une semaine d'école
 - 24. Tu aimes quand le travail est compliqué pour essayer de te dépasser.
 - 26. Tu as l'impression de devoir faire de gros efforts pour faire le travail demandé.
- En 10+ (Sans objet pour cet élève).
- En inclusion (Sans objet pour cet élève).

Certains items augmentent en T2 et nous interpellent, mais les explicitations de l'élève nous éclairent :

- Dans les deux contextes (30) :

30. Tu es fatigué(e), lassé(e) après une journée de classe, tu en as assez.

« J'arrête pas de faire des activités : y a l'ordinateur, les responsabilités, le travail, les ateliers... ça c'est sûr à la fin je suis crevé »

→ La stimulation

- En 10+ (21, 23) :

21. Tu demandes facilement de l'aide à ton voisin ou à un camarade quand tu ne comprends pas une consigne ou un travail.

« Pas besoin Clotilde explique bien »

→ L'explicitation

23. Il t'arrive d'être triste en classe à cause de la difficulté.

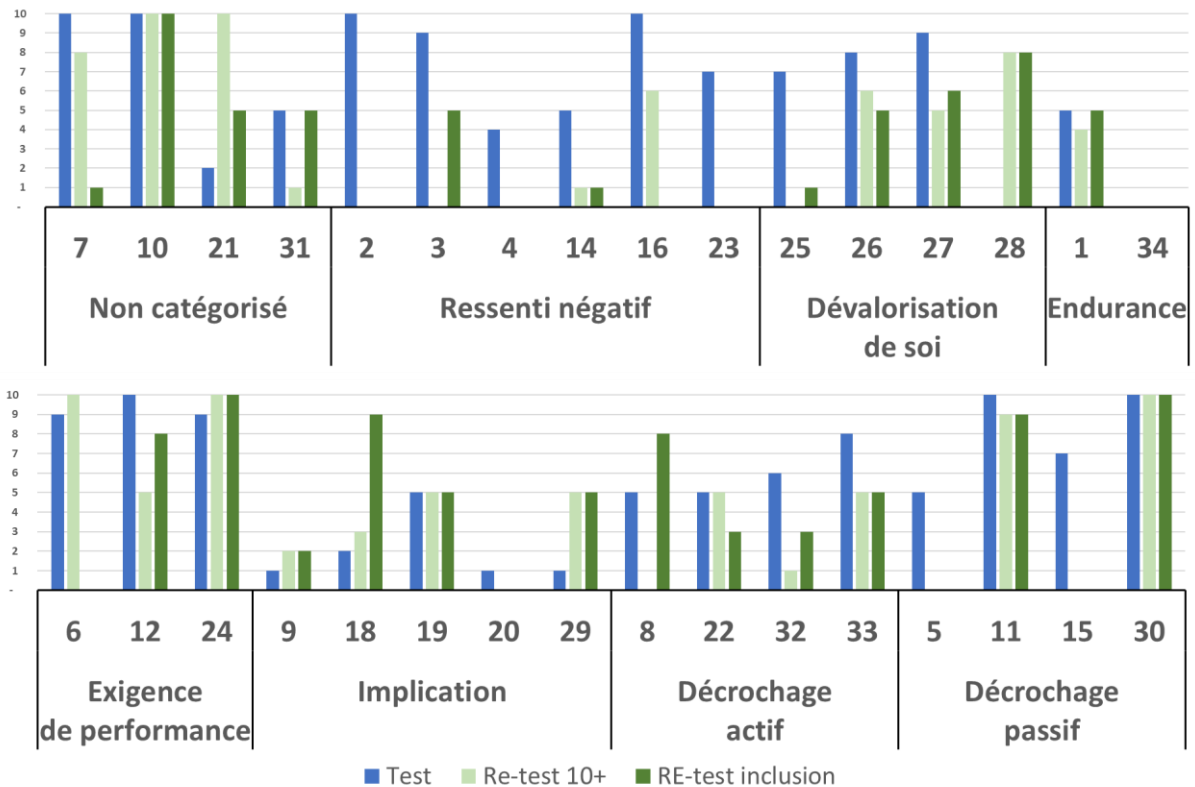
« Ça arrive pas souvent mais ça arrive parce que je vois bien que j'ai du mal à faire le travail. Avant je le faisais pas dans mon autre école. [...] Non j'étais pas triste dans la classe, je trouvais ça long c'est tout »

→ La conscientisation

- En inclusion (Sans objet pour cet élève).

Ces indicateurs de souffrance maximum inchangés correspondent à des particularités associables aux troubles DYS- telles que nous pouvons synthétiser par la pénibilité des apprentissages malgré l'augmentation du confort de travail. En effet, l'élève continue d'être inquiet de ne pas réussir, a toujours l'impression de faire de gros efforts, n'apprécie pas la difficulté et a du mal à redémarrer une semaine d'école.

3.2.1.2 AXEL (14)



Certains items n'évoluent pas tandis que leur valeur de souffrance est élevée en T1 (score 8, 9 ou 10) :

- Dans les deux contextes (10, 24, 11, 30)

10. Après le week-end, tu as du mal à te lever le lundi matin pour redémarrer une semaine d'école.

« oui je suis trop fatigué même le dimanche enfin j'ai l'impression »

11. Tu trouves la journée d'école très longue.

30. Tu es fatigué(e), lassé(e) après une journée de classe, tu en as assez.

« Non mais je l'avais déjà dit la première fois déjà c'est trop long toute la journée »

→ La fatigue ou sentiment de fatigue reste importante et trouve au moins en partie son explication dans la fatigabilité cognitive associée aux troubles Dys-

24. Tu aimes quand le travail est compliqué pour essayer de te dépasser.

« Non mais je préfère ramener toujours tout bon chez moi, mes parents y sont trop fiers de moi »

- En 10+ (6) :

6. Avant les évaluations, tu es inquiet(e) à l'idée de ne pas y arriver.

« Mais si j'y arrive y a pas d'inquiétude en fait mais je veux quand même réussir du premier coup c'est mieux même si Clotilde elle dit qu'on peut le refaire pour qu'elle valide on voit que je l'ai refait l'éval (...) mes y voyent »

→ Le souci de performance et une dépendance de l'appréciation personnelle à celle d'autrui.

- En inclusion (Sans objet pour cet élève).

Certains items augmentent en T2, et nous interpellent mais les explicitations de l'élève nous éclairent :

- Dans les deux contextes (28)

28. Il t'arrive de te sentir nul(e) ou incapable en classe ou pendant tes devoirs.

« Ouais mais que quand j'ai des devoirs de l'inclusion à la maison parce que j'ai pas le temps de finir en classe et je finis à la maison et ça m'énerve de pas avoir fini en classe sur dans le 10+ parce j'ai trop parlé ou j'étais pas concentré c'est trop bête en plus »

→ Autocritique constructive

- En inclusion (18)

18. Tu es un(e) élève actif (active), tu participes à l'oral, tu peux demander de l'aide si tu en as besoin.

« Non je participe pas, que dans le 10+ »

→ Effacement personnel

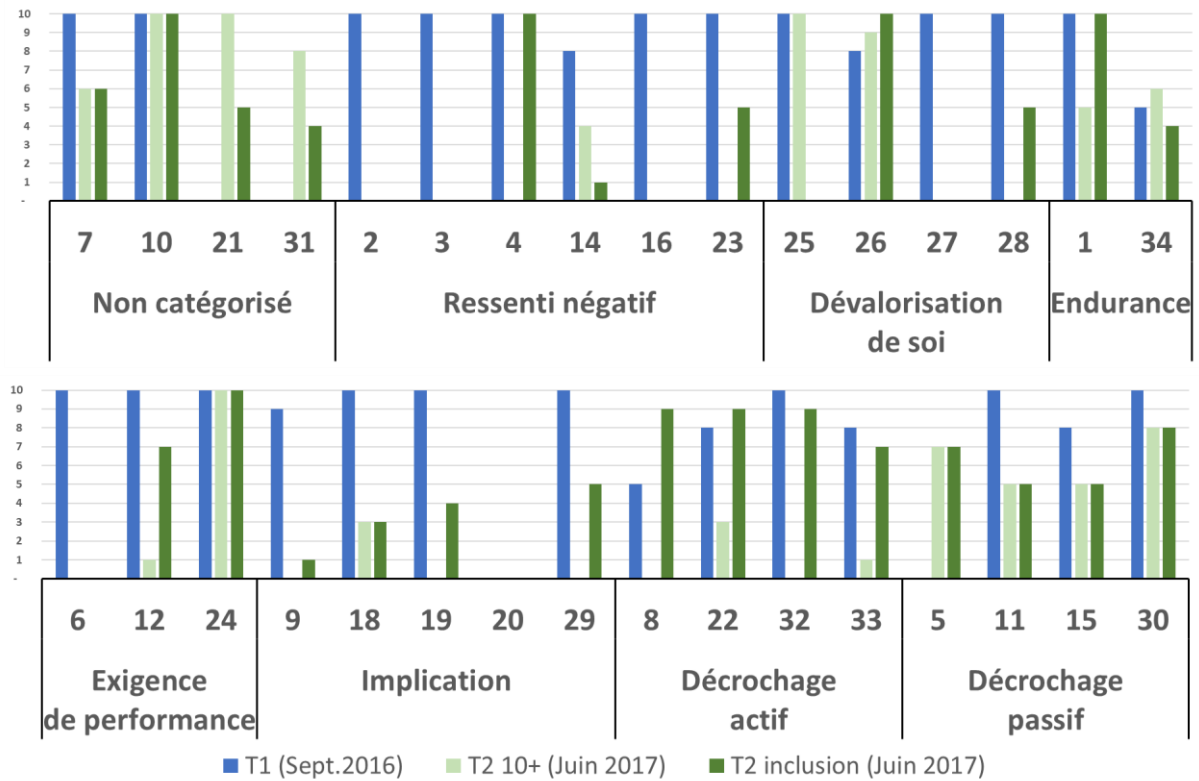
- En 10+ (21) :

21. Tu demandes facilement de l'aide à ton voisin ou à un camarade quand tu ne comprends pas une consigne ou un travail.

« Non au final je comprends toujours y a pas besoin ...j'ai mes fiches outils sinon quand j'me rappelle plus »

→ Autonomisation, émancipation, assurance personnelle

3.2.1.3 BAPTISTE (21)



Certains items n'évoluent pas tandis que leur valeur de souffrance est élevée en T1 (score 8, 9 ou 10) :

- Dans les deux contextes (10, 26, 24, 30) :

10. Après le week-end, tu as du mal à te lever le lundi matin pour redémarrer une semaine d'école.

« Moi je suis crevé tous les matins mais je me couche tard aussi »

30. Tu es fatigué(e), lassé(e) après une journée de classe, tu en as assez.

« j'en peux plus à la fin de la journée... Mais c'est pas quand même facile de se coucher tôt, je me repose devant la télé...et après je me couche tard j'ai déjà dit »

→ Conscientisation et début d'auto-critique

26. Tu as l'impression de devoir faire de gros efforts pour arriver à faire le travail demandé.

« *Je fais toujours des efforts c'est ce qui compte elle dit Clothilde c'est de toujours essayer et faire de son mieux* »

→ Positionnement personnel et appui sur le discours de l'enseignante. Considération des compétences transversales (essayer, faire, effort)

24. Tu aimes quand le travail est difficile pour essayer de te dépasser.

« *Je déteste. Non vraiment j'aime pas... (soupirs) J'aime bien quand j'ai terminé mon contrat moi quand c'est terminé mon travail.* »

→ Limitation des exigences et détermination de sa zone de confort.

- En inclusion (4, 1, 22, 32)

4. Tu trouves le travail que l'on te demande trop difficile pour pouvoir y arriver.

« Non mais c'est trop dur vraiment là-bas »

→ Distanciation, éloignement ; Circonscription, délimitation des espaces de travail

1. Tu as le temps nécessaire pour finir ton travail en classe.

« *Non en CM ça va trop vite l'écriture y en a grave trop, tant pis je finis pas mais après je continue quand même* »

→ Conscientisation des limitations personnelles et Cooping

22. Tu es agité(e) ou énervé(e) en classe.

« *Oui mais ça se voit pas je me retiens* »

→ Contrôle, inhibition motrice

32. Il t'arrive d'être puni(e) à cause de ton comportement (manque de travail, non-respect des consignes).

« *Je bouge de trop, je dérange les autres* »

→ Echec du contrôle moteur

- En 10+(25) :

25. Des élèves se moquent de toi en classe par rapport à ton travail ou tes difficultés.

« Ils rigolent dès qu'on se trompe alors que eux aussi y se trompent mais je m'en fou je rigole avec aussi »

→ Relativisation, dédramatisation, contagion

Certains items augmentent dans les deux contextes et nous interpellent, mais les explicitations de l'élèves nous éclairent :

- Dans des deux contextes (28) :

28. Il t'arrive de te sentir nul(e) ou incapable en classe ou pendant tes devoirs.

« Non mais c'est que pour les devoirs »

→ Circonscription, délimitation des espaces de travail

- En inclusion (18)

18. Tu es un(e) élève actif (active), tu participes à l'oral, tu peux demander de l'aide si tu en as besoin.

« Non jamais je demande après à Clothilde, c'est mieux »

→ Segmentation et identification de personne ressource

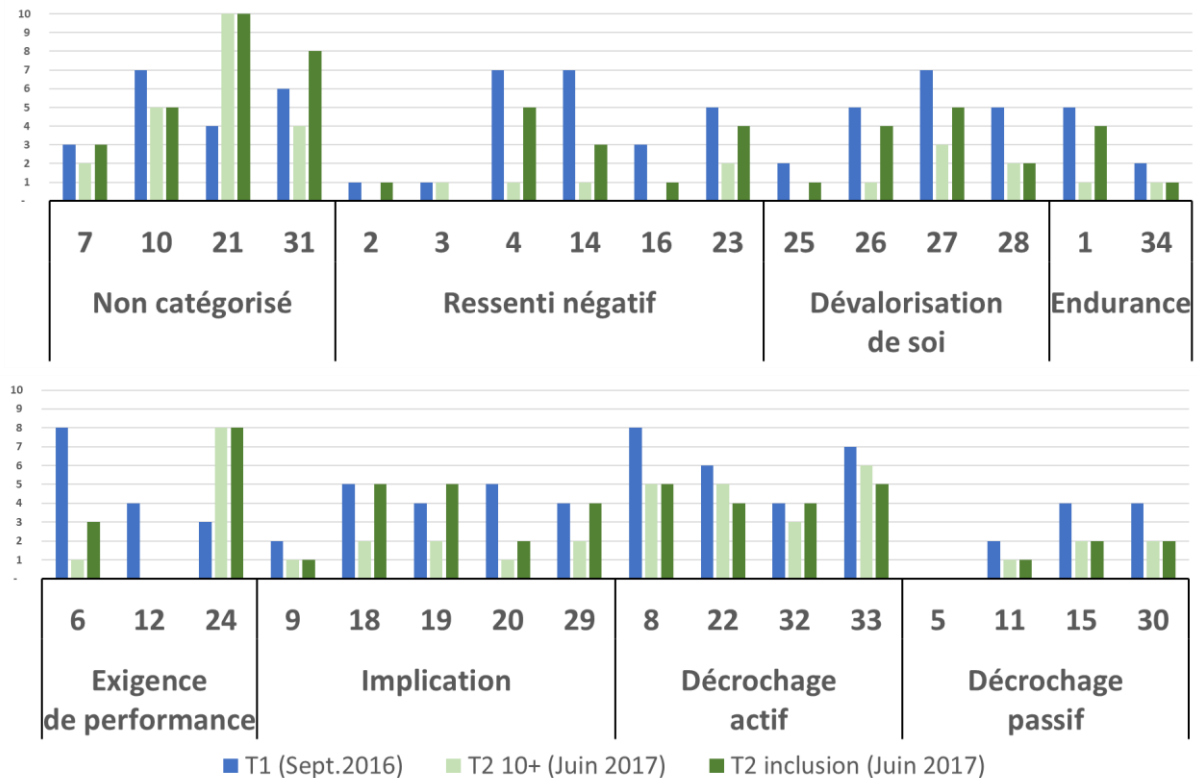
- En 10+ (21)

21. Tu demandes facilement de l'aide à ton voisin ou à un camarade quand tu ne comprends pas une consigne ou un travail.

« Non je comprends toujours et sinon c'est eux qui m'aident mais le plus souvent c'est moi qui aide les autres »

→ Assurance personnelle, solidarité, entre-aide

3.2.1.4 NOAH (3)



Chez Noah, aucun item élevé en T1 ne persiste à ce niveau en T2.

Certains items augmentent en T2 et nous interpellent, mais les explications de l'élève nous éclairent :

- Dans des deux contextes (21, 24) :

21. Tu demandes facilement de l'aide à ton voisin ou à un camarade quand tu ne comprends pas une consigne ou un travail.

« Je demande toujours à la maîtresse, elle me répond toujours et elle m'aide bien [...] Non, elle me donne pas la réponse non elle m'aide à répondre »

→ Disponibilité, confiance dans la relation pédagogique

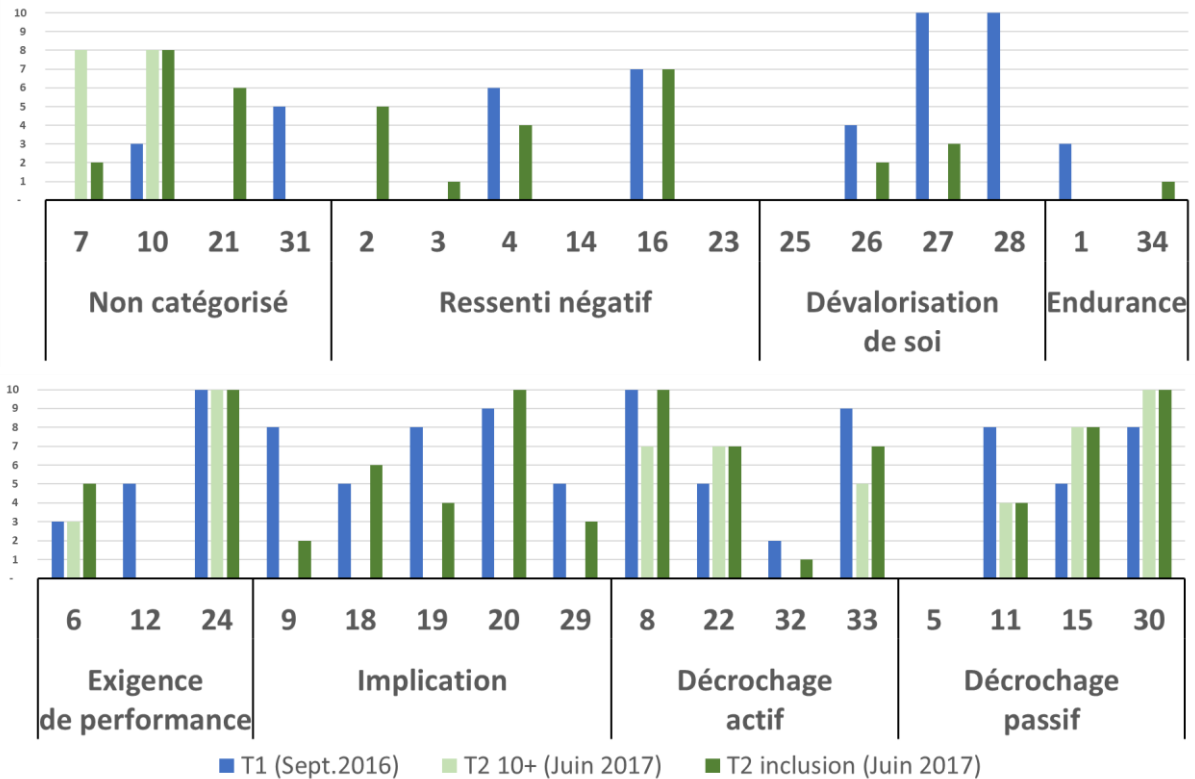
24. Tu aimes quand le travail est difficile pour essayer de te dépasser.

« J'aime mieux quand c'est facile je commence toujours par le niveau 1 et après quand je sais faire je fais le niveau 2, 3 »

→ Emulation personnelle, autoévaluation des compétences ou dosage des efforts

- En 10+ (Sans objet pour cet élève).
- En inclusion (Sans objet pour cet élève).

3.2.1.5 JACK (25)



Certains items n'évoluent pas tandis que leur valeur de souffrance est élevée en T1 (score 8, 9 ou 10) :

- Dans les deux contextes (24, 30) :

24. Tu aimes quand le travail est difficile pour essayer de te dépasser.

« Non c'est pour ça que j'ai changé d'école et que je suis arrivé dans le 10+. C'est pour avoir du travail plus facile à faire et arriver à le faire »

→ Identification des limites et reconnaissance des besoins (moins en matière de stimulation que de réussite)

30. Tu es fatigué(e), lassé(e) après une journée de classe, tu en as assez.

« Elle nous fait trop travailler des fois on lui dit que le contrat il est fini mais y a toujours quelque chose qui est pas terminé ou

sinon elle nous dit de corriger ou de refaire mais après la récré je suis fatigué »

→ Faible endurance ; Fatigabilité liée aux troubles Dys-

- En inclusion (20, 8)

20. Ta maitresse (ou ton maître) t'encourage pour t'aider à réussir.

« Non »

→ Absence d'encouragement

8. Il t'arrive de t'ennuyer, de décrocher en classe (d'être dans la lune).

« J'arrive pas à suivre en plus y font des trucs quand on est pas là et des fois ils font, ils terminent des trucs d'avant ca les concernent juste eux et nous on est là on attend alors c'est ennuyant et je me déconcentre »

→ Déconcentration, sentiment de non-appartenance au groupe classe

- En 10+ (Sans objet pour cet élève).

Certains items augmentent en T2 et nous interpellent, mais les explications de l'élève nous éclairent :

- Dans des deux contextes (10, 15) :

10. Après le week-end, tu as du mal à te lever le lundi matin pour redémarrer une semaine d'école.

« On devrait commencer plus tard tous les lundis en fait (Rires) et y a pas que moi qui le dis. On veut tous commencer tranquille plus tard après le week-end en douceur avec un petit-déjeuner pour qu'on se raconte notre week-end »

→ Chronobiologie, respect des rythmes, confort

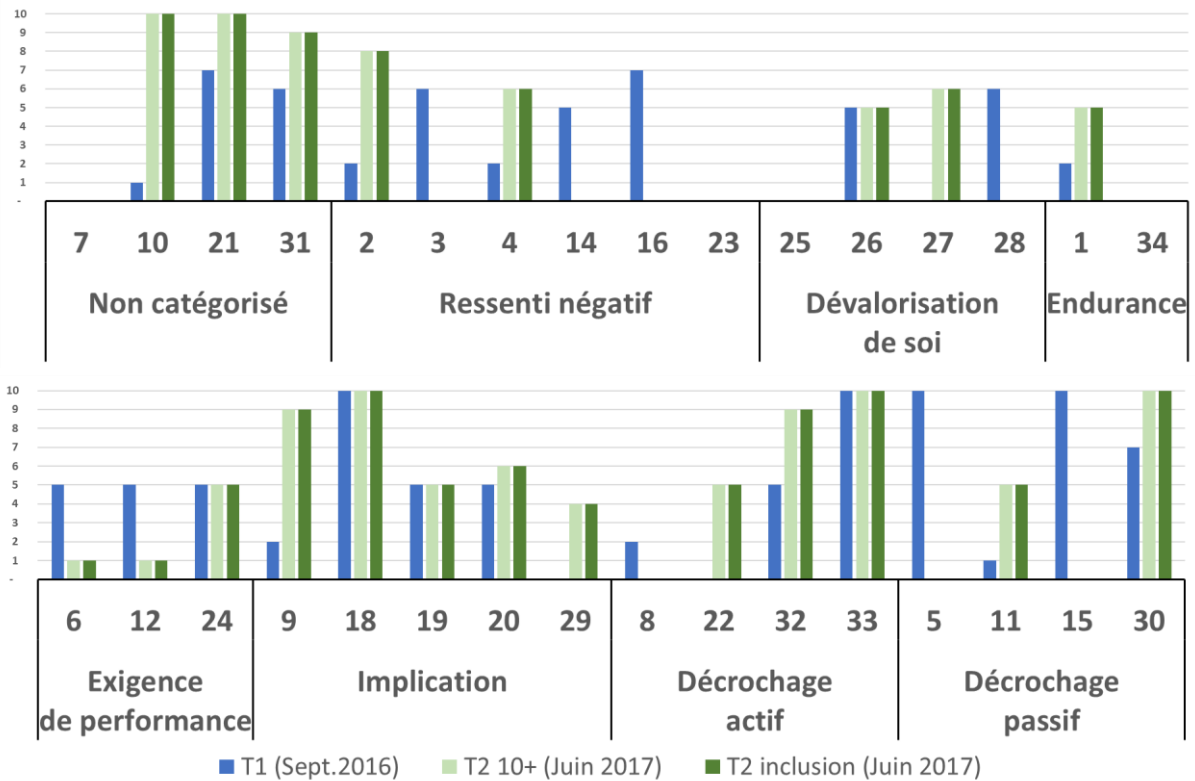
15. Il t'arrive, chez toi, d'être triste ou en colère en pensant au travail scolaire ou aux devoirs.

« En fait tout le temps ça m'énerve... Ca m'énerve quand je ramène un truc que j'ai pas fini et même dés fois, je suis des fois en colère après moi de pas avoir terminé mon travail, j'aime pas le faire en devoir »

→ Expression des émotions. Autocritique. Conscientisation

- En 10+ (Sans objet pour cet élève).
- En inclusion (Sans objet pour cet élève).

3.2.1.6 TANH (4)



Certains items n'évoluent pas tandis que leur valeur de souffrance est élevée en T1 (score 8, 9 ou 10) :

- soit dans les deux contextes (18, 33) :

18. Tu es un(e) élève actif (active), tu participes à l'oral, tu peux demander de l'aide si tu en as besoin.

« Je demande jamais, je veux me débrouiller tout seul. Je suis comme ça j'me débrouille, je veux pas d'aide »

→ Indépendance, assurance, détermination

33. Tu bavardes ou tu penses à autre chose que le travail de classe.

« Je pense toujours à autre chose qui me plaît... Je pense à mon histoire. J'écris un roman policier mais d'horreur, tu voudras que je te fasse lire sur l'ordi de la classe je suis à 30 pages maintenant »

→ Résilience, détachement, indépendance

Le dispositif modifie le contexte mais fort heureusement ne transforme pas les traits de personnalité. Il convient ici de donner quelques éléments de compréhension de la persistance de modalités intrinsèques. Than, qui est un enfant extrêmement pertinent au plan du raisonnement et doué pour l'écriture (pas en orthographe ni en graphisme) a une imagination débordante et se presse de terminer son contrat de travail en classe pour pouvoir poursuivre l'écriture de son roman grâce à l'ordinateur du 10+.

- En 10+ (Sans objet pour cet élève).
- En inclusion (Sans objet pour cet élève).

Certains items augmentent en T2 et nous interpellent, mais les explicitations de l'élève nous éclairent :

- dans les deux contextes (10, 21 ; 31, 9, 32, 30) :

10. Après le week-end, tu as du mal à te lever le lundi matin pour redémarrer une semaine d'école.

« Heu comme tous les jours en fait »

21. Tu demandes facilement de l'aide à ton voisin ou à un camarade quand tu ne comprends pas une consigne ou un travail.

« Je demande pas en fait, jamais »

31. Ta maîtresse (ton maître) relit les consignes ou te réexplique les exercices ou les leçons si tu en as besoin. (Ou bien les explications au groupe te suffisent).

« Elle le fait toujours en fait mais pas pour moi. Moi elle le fait jamais »

→ Réaction de prestance. Sur-assurance défensive

9. Tu penses que ta maîtresse (ou ton maître) t'apprécie, t'aime bien (selon toi).

« Je ne peux pas répondre à cette question je suis pas dans leurs têtes aux maîtresses. Je crois pas qu'elles m'aiment bien parce que j'ai un sale caractère en fait »

→ Réaction de défense, protection affective, détachement émotionnel

32. Il t'arrive d'être puni(e) à cause de ton comportement (manque de travail, non-respect des consignes).

« Je suis insolent mais quand elle me dit d'aller me calmer moi j'aime bien c'est pas vraiment une punition mais c'est vrai que je manque de respect et fais un peu comme je veux et j'écoute pas toujours ce qu'on me dit »

→ Déviance, Défense

30. Tu es fatigué(e), lassé(e) après une journée de classe, tu en as assez.

« Bah je suis pressé quand même de rentrer chez moi pour me reposer et goûter et aussi faire ce que je veux »

→ Fatigue ; Fuite

- En 10+ (Sans objet pour cet élève).
- En inclusion (Sans objet pour cet élève).

Nous notons que pour toutes les réponses en T2, cet élève ne différencie pas le contexte 10+ et le contexte inclusion.

3.2.1.7 CONCLUSION

L'ensemble de ces profils de scores relève d'un traitement des données brutes qui sont consultables en Annexe V. La comparaison des échelles en entretien de reprise des résultats en T2 était le moyen de vérifier les données mais également d'obtenir des informations complémentaires par les enfants eux-mêmes. Leur capacité à justifier ou réaffirmer leur positionnement, d'explicitier leur vécu était étonnante de justesse et d'implication personnelle. Ces temps qui ont permis d'échanger autour de leurs résultats ont permis un tissage entre le dosage chiffré d'un vécu et l'explicitation de celui-ci. Cette explicitation a pu s'avérer douloureuse puisqu'elle s'appuie sur l'identification d'une souffrance et d'une reconnaissance non plus seulement chiffrée mais racontée de celle-ci. Cela a été le cas pour Fanfan que nous allons détailler maintenant. Nous proposons l'étude d'un profil de scores approfondi au plan interprétatif, développé grâce à des données verbales abondantes. Le verbatim intime ici communiqué, l'est à la demande de l'enfant lui-même.

3.2.2 LECTURE CLINIQUE INDIVIDUELLE : LE CAS DE FANFAN

La lecture clinique individuelle des scores d'un profil en regard du verbatim associé recentre la place de l'enfant comme contributeur de l'évaluation du dispositif mis en place. Il nous importe, ici, d'offrir une certaine lisibilité du travail du chercheur qui recueille et analyse ses données probantes tout en respectant le contrat initial du protocole de recueil concernant la confidentialité du verbatim. Les explicitations données par les élèves DYS- en T2 sont peu fournies mais ciblées sur les items. Elles sont précieuses car elles éclairent qualitativement les données quantitatives obtenues. Notre lecture interprétative des résultats a pu s'appuyer sur ce « verbatim » qui correspond comme nous l'avons défini dans notre méthodologie de recherche aux annotations additionnelles écrites directement sur le protocole d'EMVS en entretien d'explicitation. Chaque item qui nécessitait une compréhension du score a été repris pour être interrogé selon le protocole de reformulation avec une mise en questionnement standardisée, non inductive (Annexe II). Il est crucial d'ouvrir ici une parenthèse éthique : la confidentialité constitue la condition *sine qua non* pour que l'enfant puisse se confier. Il doit faire l'expérience de la confiance pour livrer des éléments intimes de son vécu. Cette relation intersubjective de confiance s'est établie dans la durée et selon certaines modalités avec l'enseignante qui tout au long de l'année a invité les enfants à révéler leurs besoins, à confier leurs limites et à expliciter leurs difficultés. En revanche, concernant les échanges en T2 autour des résultats de l'EMVS, certains élèves, malgré la procédure très normée et le cadre de recherche bien explicité ont eu tendance à faire des incursions très personnelles et se révéler par association et identification aux items de l'EMVS pour ensuite interroger « Mais ça tu vas le dire à qui ? » ou encore « Pourquoi ça tu l'écris pas ? ». La réponse simple et radicale fut celle-ci « *Ce sont mes notes personnelles qui vont m'aider à mieux comprendre les résultats de l'enquête, mais c'est juste pour moi.* » Aussi, le verbatim recueilli dans le cadre de ces révélations certes à un chercheur, mais également identifié comme « une psy » se trouve pris entre la transmission de l'intime à des fins scientifiques et une déontologie de recherche alourdie du poids du statut de psychologue. L'intention de l'utilisation de l'EMVS était de permettre aux élèves de se reconnaître (ou pas) dans les items proposés mais nullement de les inciter à se découvrir (au sens de se mettre à nu). Ils ont pu s'identifier à des items qualitatifs du vécu scolaire « génériques » afin qu'ils aient seulement à en autoévaluer le degré de reconnaissance. L'explicitation pour certaines propositions lors de la seconde administration (en T2) ne concernait que des différentiels de scores nécessitant des précisions ou des vérifications. Mais cette investigation verbale a ouvert le champ à des révélations très personnelles. Aussi, après

concertation, nous avons choisi de ne pas présenter l'ensemble de ce verbatim en annexe, mais de l'utiliser comme point d'appui aux résultats selon un mode d'entrée non nominatif. En revanche, pour l'un des élèves DYS-, demandeur et insistant de communiquer son vécu traumatique, nous présentons ici ses révélations intimes.

Fanfan (1) : Lecture intra-individuelle des résultats EMVS

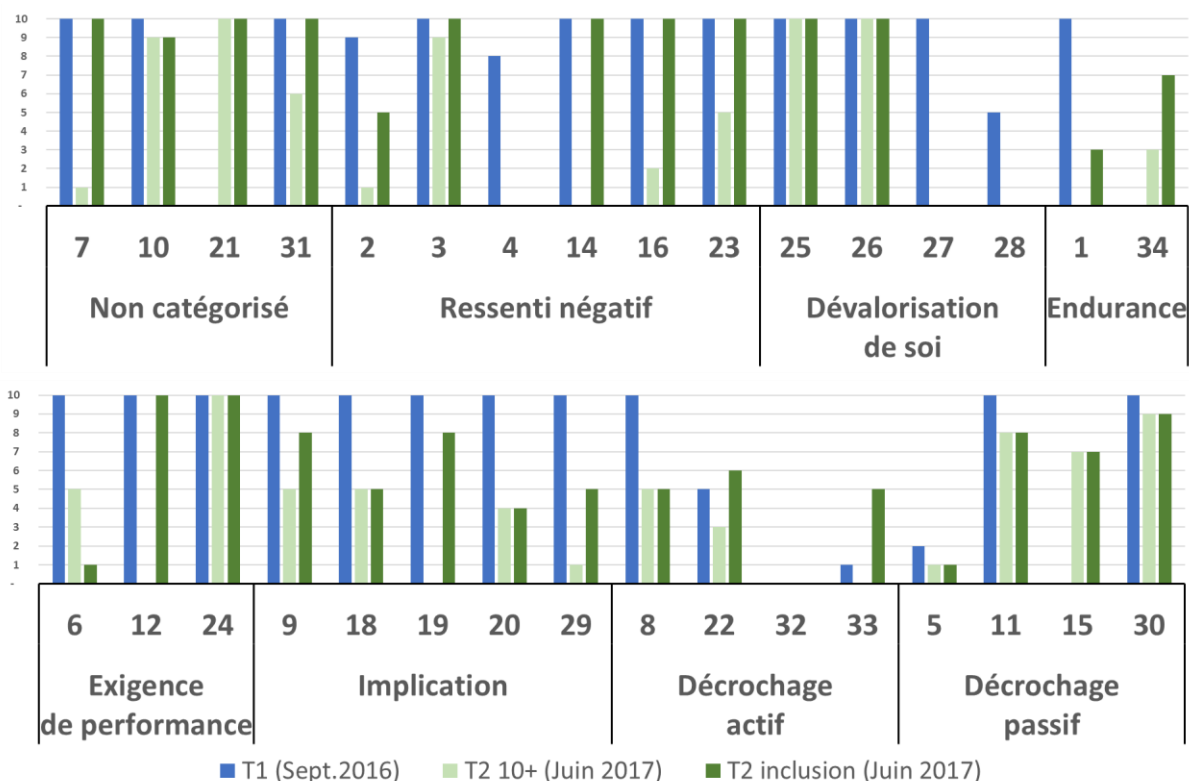


Figure 61: Etude de la différence entre le vécu de l'année 2015-2016 et 2016-2017.

3.2.2.1 L'EVOLUTION GENERALE DES SCORES (COMPARAISON T1/T2)

Les améliorations notables des conditions d'apprentissage sont repérables par item en simultané sur ce graphique. Les améliorations concernent la très grande majorité des items. Ils sont tous révélateurs d'un meilleur confort scolaire à l'exception des deux propositions 1, 16 (et d'une variation de la fiabilité de l'auto-évaluation pour l'item 35.)

- Item 1 : Tu as le temps nécessaire pour finir ton travail en classe.

La cotation obtenue en inclusion est maximale et fait augmenter le score moyen à cet item : Fanfan se plaint de ne pas avoir le temps nécessaire pour finir son travail en classe d'inclusion car « ça va trop vite ». Son appréciation négative est

majorée par l'effet de comparaison au temps passé dans le 10+ durant lequel elle peut être à son rythme et finir ses tâches.

- Item 16 : **Tu peux avoir peur en classe des réactions de ta maitresse (ou de ton maître).**
Là encore, la cotation obtenue en inclusion est maximale et fait augmenter le score moyen à cet item : Fanfan a peur qu'en inclusion sa maîtresse s'agace à cause du bruit de la classe et tape du poing sur la table.
- Item 35 : *Tu es toujours très concentré(e) et attentif(ve).*
Cet item évalue la fiabilité du protocole, comme deux autres et pour ce dernier il pointe juste une tendance à surestimer ses possibilités d'attention-concentration

L'observation des scores T1/T2 témoigne d'importantes variations du vécu en fonction du lieu d'apprentissage (10+/Inclusion). Ce constat nécessite une analyse ciblée sur les principales différences de confort perçu par l'élève.

3.2.2.2 DIFFERENCE ENTRE SITUATION D'INCLUSION ET SITUATION 10+

Dans le protocole de Fanfan, les scores d'inconfort scolaire sont presque tous plus élevés en situation d'inclusion en classe ordinaire, qu'en condition de travail dans l'espace 10+. La plupart des notes de confort qui demeurent identiques, quelles que soient les modalités (inclusion/10+), correspondent à des items généraux qui sollicitent une appréciation globale des conditions de la scolarité (Les items **10, 15/ 11, 30 et les distracteurs : 13, 17, 35**). Une appréciation égale du confort scolaire est observée quel que soit l'espace de travail (10+/Classe d'inclusion) pour 9 items plus spécifiques : **18, 24 / 20, 21, 25 /26, 27, 28/ 32**.

Nous proposons une traduction clinique (qualitative et interprétée) de ces cotations grâce au recueil de scores accompagné de l'entretien d'explicitation. Dans cet entretien, on relève que Fanfan participe et peut demander de l'aide à l'enseignant assez modestement dans les deux situations de classe. Elle se trouve encouragée de la même façon (moyennement) quelle que soit l'enseignante. Elle n'aime pas lorsque que la tâche est complexe, les situations de challenge personnel. Elle ne demande pas d'aide à ses camarades face à une consigne incomprise que ce soit dans le 10+ ou en inclusion. Le climat de classe est propice aux moqueries des élèves à son égard autant dans les deux situations de classe. Elle a l'impression de devoir faire de gros efforts pour répondre à la commande de travail en inclusion comme dans le 10+. Il ne lui arrive jamais de bâcler un travail ou de bloquer, ni par ailleurs de se sentir incapable lors d'une tâche à

réaliser. Et, elle n'est jamais réprimandée pour son attitude de travail qu'elle considère adaptée aux situations scolaires.

Nous observons également des différences pointant un meilleur confort dans l'espace 10+. Ces effets positifs correspondent aux items : 19 / 3, 9, 16, 31 / 1, 29, 34, 12 / 2, 14, 22, 23, 33.

Nous proposons une lecture clinique (quantitative et interprétée) de ces résultats, étayée par les éléments de recueil en T2, lors de l'entretien d'explicitation associé au re-test. Fanfan a complètement le temps de terminer son travail en 10+. Ce n'est en revanche absolument pas le cas en classe d'inclusion, avec pour conséquence une prise de retard. Fanfan se plaint de devoir terminer son travail (provenant du temps d'inclusion) au domicile. Elle reconnaît qu'il lui arrive légèrement plus souvent de vivre des situations d'injustice en classe d'inclusion qu'au sein de l'espace 10+. Pour autant, elle éprouve des difficultés à supporter que se pose sur elle le regard de ses camarades lorsqu'elle se trompe ou échoue. « *Ils rient quand je me trompe, la maîtresse elle dit qu'il faut toujours essayer et c'est mieux de se tromper que de rien dire et qu'il faut pas rire mais ils entendent les autres quand je sais pas la réponse [...] ils disent rien des fois mais ils me voient, j'aime pas qu'ils me regardent* ». Cela lui arrive beaucoup plus souvent depuis qu'elle est dans le dispositif car elle essaie davantage qu'avant. Elle ose plus prendre de risque dans ses actes d'apprentissage (demandes, participation orale, tâtonnements)

Elle est moins gênée lorsqu'elle ne comprend pas dans le 10+ tandis qu'en grand groupe elle ne souhaite pas se faire remarquer. Elle imagine être davantage appréciée par sa maîtresse de 10+ que celle de la classe d'inclusion car elles se connaissent mieux. Elle a par ailleurs peur des réactions de l'enseignante de la classe d'inclusion tandis que cela ne lui arrive quasiment jamais avec son enseignante du 10+ « *Seulement quand je sursaute quand elle parle fort. Des fois elle crie quand même pour qu'on l'entende, c'est pas souvent mais ça fait peur* ». La veille d'un contrôle elle se sent totalement prête à réussir lorsque l'évaluation concerne l'espace 10+ et par contre elle ne se sent absolument pas prête pour une évaluation dans la classe d'inclusion. « *Mais c'est pas souvent que je le fais le contrôle parce que je suis pas prête, et puis des fois je le refais avec ma maîtresse c'est mieux* ». Elle ne se sent jamais mal physiquement dans le 10+ tandis qu'elle a peur et déclare avoir une boule au ventre en inclusion. « *Je sais pas trop pourquoi j'ai peur c'est un peu des autres et aussi de la maîtresse qu'elle s'énerve ou qu'elle crie après moi... Mais ça arrive jamais mais j'ai peur que ça arrive avant avec ma maîtresse de l'ancienne école ça arrivait tout le temps* ». Fanfan s'estime plus énervée, inquiète, pressée en grand groupe que dans le 10+ par peur du jugement des autres élèves. « *Je bouge tout le*

temps sur ma chaise, je suis stressée et je regarde les élèves qui me regardent et j'aime pas ». Il lui arrive très souvent d'être triste par rapport à la difficulté en classe d'inclusion tandis que cela se produit moyennement souvent lorsqu'elle est dans le 10+. « *J'y pense tout le temps que j'aime pas travailler mais c'est pas très souvent quand je suis avec ma maitresse et [rigole] je pense toujours à des choses que j'aime bien quand je dois travailler comme fabriquer des chouchous ou des trucs comme ça. Je pense pas trop au travail ça me rend triste, je pense à mon autre école et j'ai envie de pleurer ».* Fanfan pense plus souvent à autre chose qu'au travail en cours lorsqu'elle est en classe d'inclusion même si cela lui arrive aussi dans le 10+.

Cette lecture analytique singulière du profil des scores obtenus avec l'EMVS par Fanfan s'est opérée pour chacun des élèves dans un climat à la fois de confidentialité, de confiance et de respect du protocole méthodologique de recherche. Il nous a été possible ici de partager cette étude de cas comme une illustration de la partie cachée et conséquente de l'iceberg, celle du travail de recueil de l'ensemble des données du terrain dans la recherche. Le choix de protéger la voix des enfants derrière des items et leur chiffrage (via la règlette de l'EMVS), par mesure de protection est discutable mais non négociable aux vues du contrat de confiance établi avec eux. Des données verbales recueillies en entretien T2 selon notre prévision, mais également des paroles libérées suscitées par l'intérêt que le chercheur portait à l'enfant. Ces informations biographiques, anamnestiques, imprévisibles, à valence émotionnelle forte pourraient faire l'objet d'une analyse psychoaffective mais notre entrée n'est ici pas individuelle. Ces propos additionnels à l'EMVS pourraient également permettre une analyse lexicale et sémantique du contenu émotionnel de ce verbatim additionnel et prolonger ce travail. Nous pouvons d'ores et déjà penser un approfondissement de l'étude avec une entrée méthodologique qui serait psycholinguistique et s'attèlerait au corpus de mots de l'ensemble des élèves de façon indifférenciée. A la frustration de ne pas ici tout pouvoir dire se substitue la promesse de devoir le faire plus tard ailleurs et autrement.

3.2.2.3 CONCLUSION

L'ensemble de ces profils dont l'un a été présenté ici de façon détaillée, témoigne de différences interindividuelles qui relèvent de la dynamique psychoaffective de chaque enfant. Notre questionnement porte sur le dispositif pédagogique aussi la lecture psychologique de ces données probantes pourra faire l'objet de développements ultérieurs, hors et après cette

recherche doctorale. Intéressons-nous à la répartition statistique des réponses par item afin de relever certaines particularités évolutives, en regard du dispositif mis en en place.

3.3 RESULTATS ET ANALYSES GROUPEUX

Nous proposons après cette entrée ciblée sur le recueil des données chiffrées des élèves du groupe cible et des éléments complémentaires partageables, d'élargir notre approche individuelle à une approche globale de l'ensemble des résultats recueillis sur l'école du Sacré-Cœur. Nous proposons de présenter le recueil des résultats selon une approche globale pour ensuite approfondir leur analyse selon deux approches l'une par item, l'autre par dimension. Notre lecture quantitative et son interprétation qualitative sont étroitement liées mais également associables à d'autres paramètres de validation que nous n'avons pas retenus dans notre analyse centrée sur le confort d'apprentissage.

3.3.1 RESULTATS : APPROCHE GLOBALE

Le dispositif 10+ a bénéficié, sur sa première année d'expérimentation, d'évaluations à plusieurs niveaux : pédagogique pour les compétences scolaires, neuropsychologique pour les fonctions exécutives, métacognitive et psychoaffective pour jauger du bien-être à l'école. C'est de ce dernier volet évaluatif dont il est question dans les développements qui suivent.

Les résultats obtenus avec l'EMVS lors du retest (T2) en fin d'année scolaire témoignent d'une diminution significativement plus importante du niveau de souffrance scolaire pour le groupe cible que pour le groupe témoin, par rapport aux résultats obtenus lors du test initial (T1) au démarrage du dispositif, et ce, tant en situation d'inclusion qu'en situation 10+ ($F(1, 37)=13.396, p<.01$, $F(1, 37)=29.041, p<.01$).

La comparaison planifiée sur le groupe témoin met en évidence une augmentation significative de la souffrance scolaire entre l'évaluation en T1 (septembre 2016) ($m=2,71$) et T2 (juin 2017) ($m=3,15$) ($F(2,42)=137.23, p<.01$). En situation 10+, la comparaison planifiée sur le groupe cible met en évidence une diminution significative de la souffrance scolaire entre l'évaluation en T1 (septembre 2016) ($m=5,75$) et T2 (juin 2017) ($m=3,49$) ($F(2,42)=93.17, p<.01$). En situation d'inclusion, la comparaison planifiée sur le groupe cible met en évidence une diminution significative de la souffrance scolaire entre l'évaluation en T1 (septembre 2016) ($m=5,75$) et T2 (juin 2017) ($m=4,51$) ($F(2,42)=84.37, p<.01$) (Figure 62).

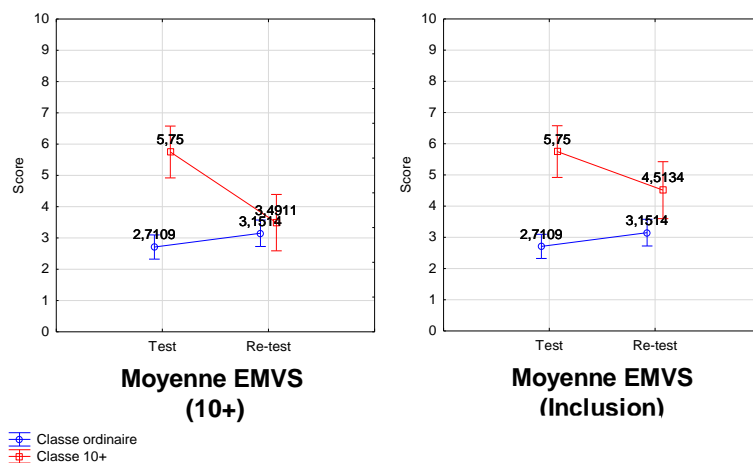


Figure 62 : Effet du dispositif sur la moyenne des scores à l'EMVS en situation 10+ et en situation d'inclusion

Cette première observation des scores obtenus nécessite d'être développée et détaillée sur les points qui nous intéressent dans notre recherche. Ce, afin de confronter nos résultats à nos hypothèses. Nous proposerons pour ce faire une analyse quantitative ciblée sur les dimensions et catégories de l'EMVS que nous avons retenues pour la lecture des scores en regard des hypothèses de travail.

3.3.2 RESULTATS : APPROCHE PAR DIMENSION/CATEGORIE

Nous proposons de partager les résultats de l'EMVS avec une approche par dimension, c'est à dire selon les regroupements d'items présentant la meilleure cohérence interne.

Dans cette intention, une ANOVA à mesure répétée a été effectuée pour les résultats aux 7 catégories de l'EMVS et avec pour facteur catégoriel l'inclusion dans le dispositif (Selon deux modalités : Groupe 1 « 10+ » et Groupe 2 « Témoin »).

Deux analyses ont été menées en considérant pour le Groupe 1 (Espace 10 +) soit les résultats se référant au vécu scolaire en situation d'inclusion, soit les résultats se référant au vécu scolaire en espace 10+.

Les résultats, répartis selon les quatre dimensions retenues pour l'analyse quantitative, sont évidemment éclairés de l'analyse qualitative que nous proposerons plus spécifiquement dans un second temps. Rappelons dans ces résultats, que l'EMVS est une échelle de souffrance. Autrement dit, un résultat élevé implique davantage de souffrance qu'un résultat faible.

3.3.2.1 DIMENSION PERFORMANCE (H1)

Un effet significatif du dispositif est observé entre le test et le re-test pour la catégorie **Endurance** en situation 10+ ($F(1, 37)=4.2568, p<.05$). L'effet n'est pas significatif en situation d'inclusion ($F(1, 37)=.12700, p=ns$). En situation 10+ uniquement, les élèves ayant suivi le dispositif 10+ voient leur score à la catégorie de cette dimension diminuer plus significativement que les élèves ordinaires n'ayant pas suivi le dispositif 10+.

Autrement dit, les élèves qui ont bénéficié du protocole bientraitant autoévaluent leur capacité d'endurance comme meilleure en fin d'année. Précisons que ce vécu est exclusivement dans l'espace d'apprentissage 10+ car en classe d'inclusion, le vécu de faible endurance s'est maintenu. Cette augmentation n'existe pas pour les élèves exclus du dispositif (classe ordinaire). Cette évolution du vécu correspond à un sentiment de meilleur accordage entre la longueur de la tâche scolaire et le temps nécessaire à sa réalisation. La plainte concernant la fatigabilité cognitive pour réaliser le travail a diminué.

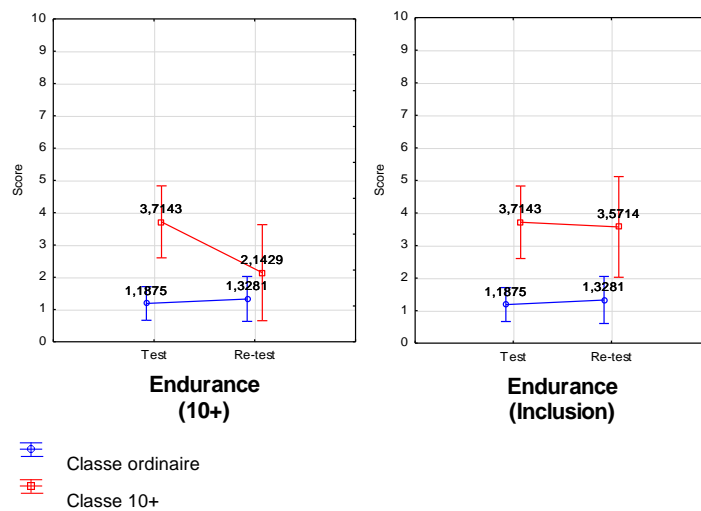


Figure 63 : Effet du dispositif sur la catégorie Endurance en situation 10+ et en situation d'inclusion

Un effet significatif du dispositif est observé entre le test et le re-test pour la catégorie **Exigence de performance** tant en situation 10+ ($F(1, 37)=14.800, p<.001$), qu'en situation d'inclusion ($F(1, 37)=10.127, p<.01$). Les élèves ayant suivi le dispositif 10+ voient, quel que soit l'espace d'apprentissage, leur score à la catégorie de cette dimension diminuer plus significativement que les élèves ordinaires n'ayant pas suivi le dispositif 10+.

Autrement dit, dans les deux espaces d'apprentissage (inclusion et 10+), les élèves qui ont bénéficié du protocole bientraitant présentent un vécu scolaire moins altéré par l'exigence de performance que les élèves qui n'ont pas bénéficié du protocole bientraitant. Cette évolution du vécu correspond à un sentiment de meilleur accordage entre la commande de travail et le rendement scolaire. La plainte concernant le load, la charge mentale pour réaliser une tâche a diminué.

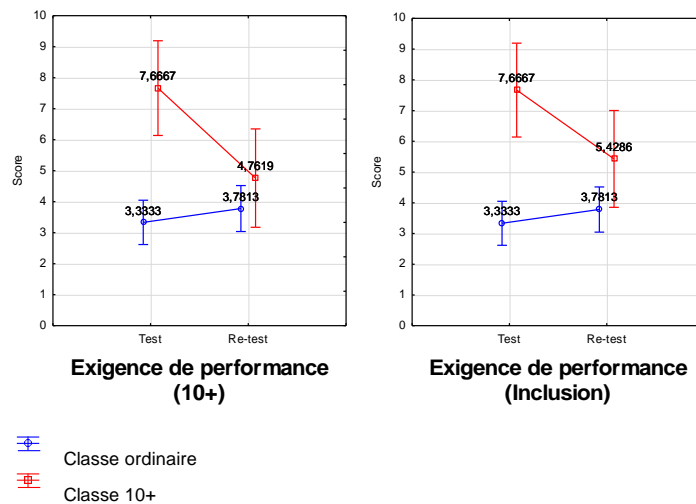


Figure 64 : Effet du dispositif sur la catégorie Exigence de performance en situation 10+ et en situation d'inclusion

Un effet significatif du dispositif est observé entre le test et le re-test pour la catégorie **Implication/Soutien** tant en situation 10+ ($F(1, 37)=26.551, p<.001$), qu'en situation d'inclusion ($F(1, 37)=9.5948, p<.01$). Les élèves ayant suivi le dispositif 10+ voient, quel que soit l'espace d'apprentissage, leur score à la catégorie de cette dimension, diminuer plus significativement que les élèves ordinaires n'ayant pas suivi le dispositif 10+.

Autrement dit, dans les deux espaces d'apprentissage (inclusion et 10+), les élèves qui ont bénéficié du protocole bientraitant présentent un vécu d'implication scolaire qui a nettement augmenté sous l'effet du dispositif que ce soit en milieu ordinaire ou dans l'espace adapté 10+. Notons toutefois que l'implication a davantage augmenté en condition d'apprentissage 10+. Et pointons également que cette implication a dépassé en re-test celle des élèves exclus du dispositif. Ces scores témoignent d'une relance motivationnelle sur l'année du dispositif qui permet un investissement scolaire des élèves bénéficiaires du protocole supérieur à l'ensemble des élèves de cycle 3 de l'établissement.

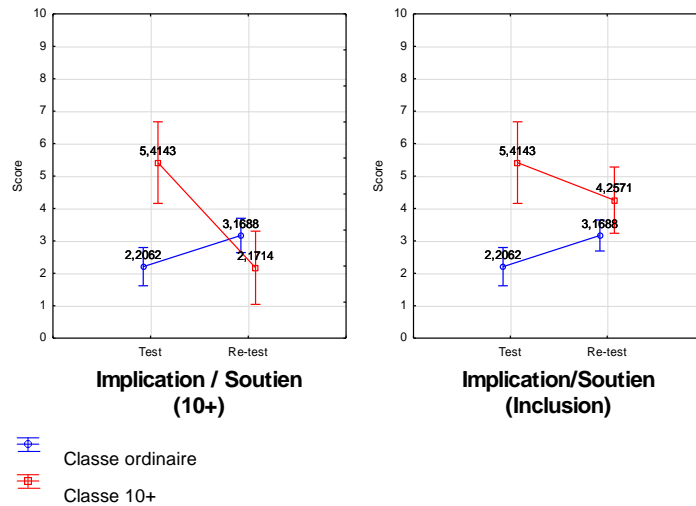


Figure 65 : Effet du dispositif sur la catégorie Implication/Soutien en situation 10+ et en situation d'inclusion

3.3.2.2 DIMENSION DEVALORISATION DE SOI (H2)

Un effet significatif du dispositif est observé entre le test et le re-test au plan de la dimension **Dévalorisation de soi** tant en situation 10+ ($F(1, 37)=9.7021, p<.01$), qu'en situation d'inclusion ($F(1, 37)=6,5384, p<.05$). Les élèves ayant suivi le dispositif 10+ voient leur score à la catégorie de cette dimension diminuer plus significativement que les élèves ordinaires n'ayant pas suivi le dispositif 10+.

Autrement dit, dans les deux espaces d'apprentissage (inclusion et 10+), les élèves qui ont bénéficié du protocole bientraitant présentent une importante diminution du vécu de dévalorisation personnelle. Cette baisse significative est exclusivement observée chez les élèves Dys- et s'avère massive quel que soit le lieu dans lequel ils travaillent. L'estime de soi est moins altérée en fin d'année pour les élèves bénéficiaires du protocole de bientraitance que pour les élèves qui n'en ont pas bénéficié. Cette évolution du vécu correspond à une revalorisation des élèves Dys- par la mise en œuvre du dispositif d'accompagnement bientraitant. L'augmentation du sentiment sûr, de la confiance en l'autre comme aidant réhausse la confiance des élèves bénéficiaires du 10+ dans leurs compétences scolaires.

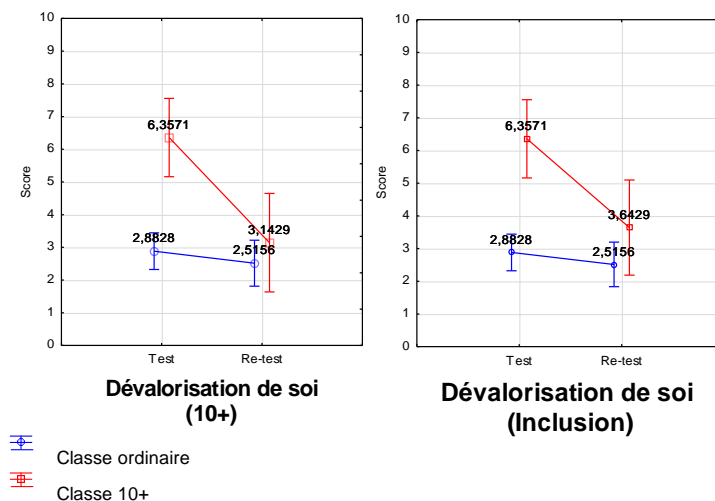


Figure 66 : Effet du dispositif sur la catégorie Dévalorisation de soi en situation 10+ et en situation d'inclusion

3.3.2.3 DIMENSION RESSENTI NEGATIF (H3)

Un effet significatif du dispositif est observé entre le test et le re-test au plan de la dimension **Ressenti négatif** tant en situation 10+ ($F(1, 37)=40.152, p<.01$), qu'en situation d'inclusion ($F(1, 37)=20.868, p<.01$). Les élèves ayant suivi le dispositif 10+ voient, quel que soit l'espace d'apprentissage, leur score à la catégorie de cette dimension diminuer plus significativement que les élèves ordinaires n'ayant pas suivi le dispositif 10+.

Autrement dit, dans les deux espaces d'apprentissage (inclusion et 10+), les élèves qui ont bénéficié du protocole bientraitant présentent une baisse conséquente du ressenti négatif. Si les élèves qui n'ont pas bénéficié du protocole bientraitant ont une tendance à l'augmentation du ressenti négatif durant l'année, c'est l'inverse pour les élèves inclus dans le dispositif. Leur ressenti a tellement positivement évolué qu'il a dépassé ceux de l'ensemble des élèves de cycle 3 de l'établissement. Cette évolution du vécu correspond à un sentiment de meilleur être à l'école. Le dispositif a produit du bien-être scolaire exclusivement chez les élèves bénéficiaires du protocole d'accompagnement bientraitant.

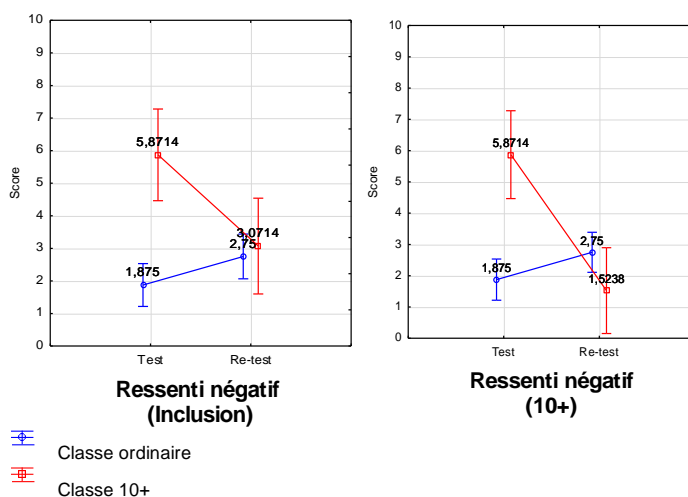


Figure 67 : Effet du dispositif sur la catégorie Ressenti négatif en situation 10+ et en situation d'inclusion

3.3.2.4 DIMENSION DECROCHAGE (H4)

Un effet significatif du dispositif est observé entre le test et le re-test pour la catégorie **Décrochage actif** en situation 10+ ($F(1, 37)=8.2500, p<.01$). L'effet n'est pas significatif en situation d'inclusion ($F(1, 37)=.70927, p=ns$). En situation 10+ uniquement, les élèves ayant suivi le dispositif 10+ voient leur score à la catégorie de cette dimension diminuer plus significativement que les élèves ordinaires n'ayant pas suivi le dispositif 10+.

Autrement dit, les élèves qui ont bénéficié du protocole bientraitant présentent une baisse conséquente de la posture d'élève définie comme « décrochage actif » ou « agitation » dans l'espace d'apprentissage 10+. Ils n'ont, par contre, absolument pas modifié leurs modalités de fonctionnement en classe d'inclusion. Leur tendance au décrochage actif est demeurée identique. Les stratégies de contrôle, les défenses sont mobilisées par les élèves dys- lorsqu'ils sont en inclusion en grand groupe classe, de la même façon en début et fin d'année tandis que dans l'espace 10+ ils ont libéré leur motilité, leur tendance active. Le protocole bientraitant a permis une augmentation de l'agir et de l'extériorisation de leurs besoins au plan moteur et verbal.

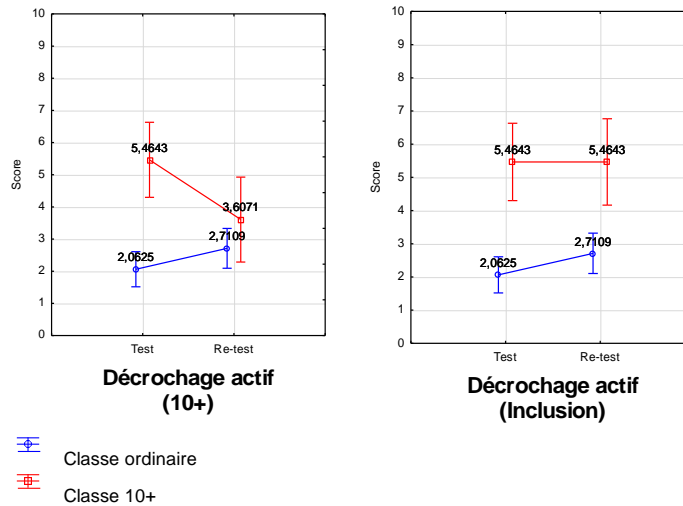


Figure 68 : Effet du dispositif sur la catégorie *Décrochage actif* en situation 10+ et en situation d'inclusion

Aucun effet significatif du dispositif n'est observé entre le test et le re-test pour la catégorie **Décrochage passif** tant en situation 10+ ($F(1, 37)=2,4076$, $p=ns$), qu'en situation d'inclusion ($F(1, 37)=2,4076$, $p=ns$). Il n'y a pas d'impact significatif sur le décrochage passif des élèves, quel que soit l'espace d'apprentissage. En outre, les réponses des élèves ne sont pas différenciées sur ces items entre la situation 10+ et la situation d'inclusion.

Autrement dit, les élèves qui ont bénéficié du protocole bientraitant présentent une très légère baisse du décrochage passif quelque que soit l'espace d'apprentissage dans lequel ils travaillent (10+ ou classe d'inclusion). Les stratégies d'évitement et les défenses passives mobilisées par les élèves du 10+ restent toutefois en fin d'année significativement plus mobilisées par les élèves DYS- ($m=4.96$) que par l'ensemble des élèves de cycle 3 de l'établissement ($m=3.75$). ($F(1,37)=76.21$, $p<.01$).

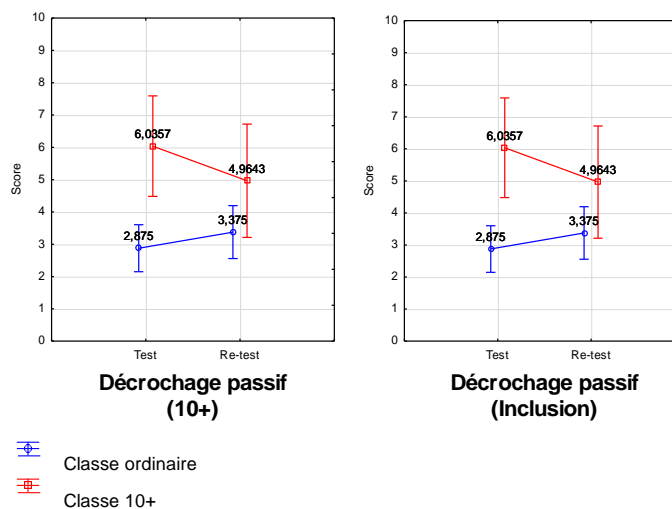


Figure 69 : Effet du dispositif sur la catégorie *Décrochage passif* en situation 10+ et en situation d'inclusion

3.3.3 RESULTATS : APPROCHE PAR ITEMS

Nous avons recueilli les scores selon une approche intra-individuelle et nous avons pu la mettre en perspectives avec les contenus d'explicitation de chaque élève. Nous proposons une analyse de l'ensemble des résultats obtenus à l'EMVS avec une entrée par proposition ou item. Le Tableau 9 présente une synthèse des effets du dispositif sur les scores aux items de l'EMVS en comparaison aux enfants n'ayant pas bénéficié du dispositif. Il est à noter deux constats immédiats concernant les résultats de l'ensemble des élèves de cycle 3 du groupe scolaire :

- pour l'ensemble majoritaire des items (29 sur 35), les scores obtenus en fin d'année d'accueil du dispositif témoignent d'un meilleur confort scolaire que ceux obtenus à l'entrée dans le dispositif de recherche-action.
- Une évolution globalement positive, non significative au plan statistique, pour l'ensemble du groupe scolaire avec des zones d'exception très isolées. Ces données nous permettent toutefois de baliser la tendance générale de l'évolution du cycle 3 de cet établissement d'accueil du dispositif et de circonscrire que ce mouvement global positif n'est pas un effet significatif de la mise en place du dispositif sur ce terrain d'accueil.

Nous pouvons préciser que :

- pour 6 items (10, 21, 22, 24, 30, 34) les scores obtenus ne révèlent pas d'amélioration du vécu scolaire. Nous mettrons l'accent sur ces items particuliers pour comprendre le sens de ces résultats certes isolés mais qui nous interrogent, du fait de leur stabilité, sur la part endogène/exogène du vécu scolaire.

3.3.3.1 EFFETS SIGNIFICATIFS

L'impact du dispositif sur le confort d'apprentissage des élèves bénéficiaires du dispositif d'accompagnement bientraitant est observé de façon significative pour les deux tiers des items.

3.3.3.1.1 EFFETS SIGNIFICATIFS DANS LE 10+ UNIQUEMENT

Les effets positifs du dispositif sont significatifs dans la situation 10+ et sont non significatifs dans la situation d'inclusion pour les 8 items 1, 4, 8, 18, 19, 20, 29, 32.

1. Tu as le temps nécessaire pour finir ton travail en classe.
29. Ton travail suffit pour bien réussir. Les efforts que tu fais te permettent de finalement y arriver
4. Tu trouves le travail que l'on te demande trop difficile pour pouvoir y arriver.
8. Il t'arrive de t'ennuyer, de décrocher en classe (d'être dans la lune).

18. Tu es un(e) élève actif (active), tu participes à l'oral, tu peux demander de l'aide si tu en as besoin.

19. Tu te sens globalement intéressé(e) en classe par le travail proposé, tu as envie de le faire

20. Ta maitresse (ou ton maître) t'encourage pour t'aider à réussir.

32. Il t'arrive d'être puni(e) à cause de ton comportement (manque de travail, non-respect des consignes).

Les élèves DYS- présentent un confort d'apprentissage dans l'espace 10+ qui peut se résumer ainsi : ils disposent de suffisamment de temps pour terminer leur tâche, ils parviennent à finaliser leur travail sans ressenti de difficulté. La tâche ne leur paraît pas insurmontable et ils se sentent encouragés par leur maîtresse. Ils sont davantage actifs et participatifs et ne décrochent plus comme avant, ils sont plus intéressés et ont davantage envie de faire le travail proposé. Ils ne sont plus punis pour leur comportement déviant face à un travail.

3.3.3.1.2 EFFETS SIGNIFICATIFS EN CLASSE D'INCLUSION UNIQUEMENT

Les effets du dispositif ne sont pas significatifs dans la situation 10+ et sont significatifs dans la situation d'inclusion pour l'item 25.

25. Des élèves se moquent de toi en classe par rapport à ton travail ou tes difficultés

Les moqueries ont très nettement diminué en grand groupe avec un accueil privilégié des élèves en inclusion. En revanche, lorsque les élèves DYS- sont entre eux dans leur espace 10+, des moqueries subsistent. Ils sont au demeurant davantage exposés au regard de l'autre du fait du petit effectif favorisant les interactions et l'observation mutuelle. La communication verbale de la difficulté, favorisée par la charte de bientraitance, conduit également à une connaissance partagée des limites et empêchements cognitifs de chacun. Les élèves ont une visibilité des difficultés de chacun et cette transparence a produit des mouvements naturels de commentaires de remarques générant un climat de susceptibilité et des feed-back pas nécessairement négatifs mais qui ont été perçus comme moqueurs.

3.3.3.1.3 EFFETS SIGNIFICATIFS EN CLASSE D'INCLUSION COMME EN 10+

Les effets du dispositif sont significatifs à la baisse pour les autres items de l'EMVS dans les deux situations (inclusion et 10+). Ils sont au nombre de 10 items : 2, 3, 6, 9, 12, 14, 16, 23, 27, 28.

2. Tu es gêné(e) quand tu ne comprends pas ou si tu te trompes et tu te fais tout(e) petit(e) dans la classe pour ne pas te faire remarquer.

- 14. Tu peux te sentir mal en classe (mal à la tête, boule au ventre ou grosse fatigue...).
- 23. Il t'arrive d'être triste en classe à cause de la difficulté.
- 3. Il t'arrive de vivre des situations d'injustice ou de moquerie dans la classe (par rapport au travail).
- 16. Tu peux avoir peur en classe des réactions de ta maitresse (ou de ton maître).
- 9. Tu penses que ta maîtresse (ou ton maître) t'apprécie, t'aime bien (selon toi).
- 12. La veille d'un contrôle, tu te sens prêt(e) à réussir
- 6. Avant les évaluations, tu es inquiet(e) à l'idée de ne pas y arriver.
- 28. Il t'arrive de te sentir nul(le) ou incapable en classe ou pendant tes devoirs.
- 27. Face à un travail compliqué, il t'arrive de bloquer, de ne pas faire ou bien de bâcler (se débarrasser très vite).

3.3.3.1.4 EFFET NEGATIF

L'effet du dispositif est significatif à la hausse (augmentation de la souffrance) pour l'item 21 dans les deux situations (inclusion et 10+).

- 21. Tu demandes facilement de l'aide à ton voisin ou à un camarade quand tu ne comprends pas une consigne ou un travail.

Les élèves estiment avoir moins « facilement » demandé de l'aide pour travailler. Cette diminution de l'entraide, de la solidarité entre pairs semble au premier abord être un impact négatif du dispositif. Nous reviendrons sur ce point.

3.3.3.2 EFFETS NON SIGNIFICATIFS

Les effets du dispositif ne sont pas significatifs pour les 12 items : 5, 7, 10, 11, 15, 22, 24, 26, 30, 31, 33 et 34 dans les deux situations (inclusion et 10+).

- 11. Tu trouves la journée d'école très longue
- 30. Tu es fatigué(e), lassé(e) après une journée de classe, tu en as assez.
- 24. Tu aimes quand le travail est compliqué pour essayer de te dépasser.
- 5. Le soir, après une journée d'école, il t'arrive d'avoir du mal à t'endormir (à cause de l'école).
- 10. Après le week-end, tu as du mal à te lever le lundi matin pour redémarrer une semaine d'école.
- 15. Il t'arrive, chez toi, d'être triste ou en colère en pensant au travail scolaire ou aux devoirs.

33. Tu bavardes ou tu penses à autre chose que le travail de classe.
22. Tu es agité(e), énervé(e) en classe.
7. Tu peux être déçu(e) par tes notes, tes résultat(s). (Même si c'est quand même très correct)
26. Tu as l'impression de devoir faire de gros efforts pour faire le travail demandé.
34. Tu dois terminer ton travail pendant la récréation ou à la maison.
31. Ta maîtresse (ton maître) relit les consignes ou te réexplique les exercices ou les leçons si tu en as besoin. (Ou ses explications au groupe te suffisent).

Tableau 9 : Effet du dispositif sur les scores aux items de l'EMVS

Item	Groupe	Moyenne Test	Moyenne retest	Significativité de l'interaction entre G1 et G2	
1	Témoïn (G1)	2,03	1,66		
	Inclusion (G2)	5,85	4,57	F(1,37)=.63	ns
	10+ (G2)		2,14	F(1,37)=7,38	p<.01
2	Témoïn (G1)	1,81	4,34		
	Inclusion (G2)	5,29	3,42	F(1,37)=5,92	p<.01
	10+ (G2)		2,14	F(1,37)=10,99	p<.01
3	Témoïn (G1)	0,97	1,06		
	Inclusion (G2)	5,14	2,29	F(1,37)=4,33	p<.05
	10+ (G2)		1,57	F(1,37)=6,20	p<.01
4	Témoïn (G1)	2	2,53		
	Inclusion (G2)	5,85	4,42	F(1,37)=2,71	ns
	10+ (G2)		1,00	F(1,37)=18,88	p<.01
5	Témoïn (G1)	2,63	2,68		
	Inclusion (G2)	3,43	2,14	F(1,37)=.60	ns
	10+ (G2)		2,14	F(1,37)=.60	ns
6	Témoïn (G1)	2,63	4,21		
	Inclusion (G2)	7,86	2,86	F(1,37)=12,60	p<.01
	10+ (G2)		4,29	F(1,37)=7,41	p<.01
7	Témoïn (G1)	4,34	3,59		
	Inclusion (G2)	5,29	3,29	F(1,37)=1,04	ns
	10+ (G2)		4,29	F(1,37)=.03	ns
8	Témoïn (G1)	3,03	4,41		
	Inclusion (G2)	5,86	5,71	F(1,37)=.94	ns
	10+ (G2)		2,43	F(1,37)=10,50	p<.01
9	Témoïn (G1)	1,41	3,38		
	Inclusion (G2)	4,57	3,29	F(1,37)=6,57	p<.05
	10+ (G2)		2,42	F(1,37)=9,26	p<.01
10	Témoïn (G1)	5,38	6,53		
	Inclusion (G2)	7,29	8,86	F(1,37)=.67	ns
	10+ (G2)		8,86	F(1,37)=.67	ns
11	Témoïn (G1)	3,00	3,46		
	Inclusion (G2)	7,14	5,43	F(1,37)=2,74	ns
	10+ (G2)		5,43	F(1,37)=2,74	ns
12	Témoïn (G1)	2,53	3,16		
	Inclusion (G2)	7,00	4,43	F(1,37)=6,08	p<.05
	10+ (G2)		1,00	F(1,37)=25,24	p<.01
14	Témoïn (G1)	2,59	3,44		
	Inclusion (G2)	6,67	2,50	F(1,37)=15,69	p<.01
	10+ (G2)		1,00	F(1,37)=26,63	p<.01
15	Témoïn (G1)	1,66	2,78		
	Inclusion (G2)	5,71	3,86	F(1,37)=3,38	ns

Item	Groupe	Moyenne Test	Moyenne retest	Significativité de l'interaction entre G1 et G2	
16	10+ (G2)		3,86	F(1,37)=3,38	ns
	Témoïn (G1)	2,72	3,47		
16	Inclusion (G2)	7,29	2,57	F(1,37)=9,89	p<.01
	10+ (G2)		1,14	F(1,37)=17,81	p<.01
18	Témoïn (G1)	2,44	3,16		
	Inclusion (G2)	6,43	5,43	F(1,37)=1,37	ns
	10+ (G2)		3,29	F(1,37)=8,35	p<.01
19	Témoïn (G1)	2,41	2,75		
	Inclusion (G2)	6,71	5,42	F(1,37)=2,44	ns
	10+ (G2)		1,85	F(1,37)=19,16	p<.01
20	Témoïn (G1)	2,78	3,56		
	Inclusion (G2)	4,29	3,14	F(1,37)=1,42	ns
	10+ (G2)		1,57	F(1,37)=4,35	p<.05
21	Témoïn (G1)	5,31	4,44		
	Inclusion (G2)	2,00	7,14	F(1,37)=9,89	p<.01
	10+ (G2)		8,57	F(1,37)=14,25	p<.01
22	Témoïn (G1)	1,78	2,31		
	Inclusion (G2)	4,57	5,29	F(1,37)=.02	ns
	10+ (G2)		4,71	F(1,37)=.06	ns
23	Témoïn (G1)	1,16	1,66		
	Inclusion (G2)	5,57	3,57	F(1,37)=4,07	p<.05
	10+ (G2)		2,43	F(1,37)=7,04	p<.01
24	Témoïn (G1)	3,84	3,97		
	Inclusion (G2)	8,14	9,00	F(1,37)=.36	ns
	10+ (G2)		9,00	F(1,37)=.36	ns
25	Témoïn (G1)	0,75	0,90		
	Inclusion (G2)	4,14	1,71	F(1,37)=4,38	p<.05
	10+ (G2)		2,86	F(1,37)=1,64	ns
26	Témoïn (G1)	5,47	3,25		
	Inclusion (G2)	7,14	6,57	F(1,37)=1,05	ns
	10+ (G2)		5,86	F(1,37)=.33	ns
27	Témoïn (G1)	3,63	3,56		
	Inclusion (G2)	8,00	2,85	F(1,37)=9,51	p<.01
	10+ (G2)		2,00	F(1,37)=12,92	p<.01
28	Témoïn (G1)	1,68	2/34		
	Inclusion (G2)	6,14	3,42	F(1,37)=4,84	p<.05
	10+ (G2)		1,85	F(1,37)=10,20	p<.01
29	Témoïn (G1)	2,00	3,00		
	Inclusion (G2)	5,00	4,00	F(1,37)=2,66	ns
	10+ (G2)		1,33	F(1,37)=11,28	p<.01
30	Témoïn (G1)	4,22	4,56		

Item	Groupe	Moyenne Test	Moyenne retest	Significativité de l'interaction entre G1 et G2	
	Inclusion (G2)	7,86	8,43	F(1,37)=.03	ns
	10+ (G2)		8,43	F(1,37)=.03	ns
31	Témoïn (G1)	5,78	5,53		
	Inclusion (G2)	5,14	5,71	F(1,37)=.28	ns
	10+ (G2)		4,57	F(1,37)=.03	ns
32	Témoïn (G1)	1,03	1,78		
	Inclusion (G2)	4,57	4,42	F(1,37)=.86	ns
	10+ (G2)		2,57	F(1,37)=5,58	p<.05
33	Témoïn (G1)	2,41	2,34		
	Inclusion (G2)	6,86	6,42	F(1,37)=.12	ns
	10+ (G2)		4,71	F(1,37)=3,69	ns
34	Témoïn (G1)	0,34	1,00		
	Inclusion (G2)	1,57	2,57	F(1,37)=.11	ns
	10+ (G2)		2,14	F(1,37)=.01	ns

3.3.3.3 INTERPRETATION DES RESULTATS PAR ITEM

Nous proposons de développer pour certains items des interprétations qualitatives des résultats, au regard des autres éléments d'information dont nous disposons, notamment le verbatim des élèves mais pas seulement. En effet, cette analyse interprétative des résultats s'ancre dans un terrain riche de données probantes qui permettent d'alimenter nos interprétations hypothétiques.

Revenons notamment sur les quelques items, (10, 21, 22, 24, 30, 34) qui ne révèlent pas d'amélioration du vécu scolaire, et qui ont été commentés par les élèves afin de nous permettre de poser certaines hypothèses interprétatives de ces résultats. En effet, que nous apprennent ces scores ? Nous proposons de porter un regard sur ces particularités pour qu'elles nous renseignent sur la marge de progrès potentiel du dispositif. On relève :

- l'item N°34
- l'item N° 21
- les items N°10 et 22
- les items N°30 et 24
- l'item 25

Un approfondissement de l'analyse de ces résultats a été possible au moyen d'un entretien semi-directif, individuel d'explicitation des réponses auprès de chaque élève concerné. Voici par item, les éléments saillants qui sont ressortis de ce travail d'exploration.

- *10. Après le week-end, tu as du mal à te lever le lundi matin pour redémarrer une semaine d'école*

Pour l'item N°10, l'augmentation de l'indice d'inconfort est observable pour les élèves du 10+ comme pour les autres élèves.

La proposition jauge de la motivation à se rendre à l'école.

Il semble que nous avons, ici, à relever un biais d'administration. Nous faisons l'hypothèse que les élèves sont plus plaintifs en fin d'année qu'à la rentrée scolaire. Cette hypothèse est confirmée par l'observation d'un écart similaire lors de l'étude plus large⁴⁶. Ce constat nous a conduit à modifier notre méthodologie de recherche pour l'année suivante avec un T1 et T2 en fin d'année scolaire (juin 2017/juin 2018) pour les

⁴⁶ Expérimentation de la grille EMVS sur l'année 2015-2016 auprès de 182 élèves de cycle 3

deux administrations. Ces résultats, explicités par les élèves en termes de « difficulté à se lever par fatigue », nous informent sur la réalité d'une fatigue plus importante après une année de cours et réinterroge sur le champ des rythmes scolaires.

- 22. *Tu es agité(e), énervé(e) en classe.*

Pour l'item N°22 qui sonde le niveau d'agitation, ou d'énervement en classe, les scores divergent selon les groupes avec une évolution dans le sens de « plus d'agitation » pour les élèves du 10+ tandis que les élèves de cycle 3 s'autoévaluent moins agités qu'en début d'année. En entretien d'explicitation, les élèves DYS- apportent deux compléments d'information :

- Ils se sentent d'avantage autorisés à s'agiter, bouger en classe 10+ mais aussi à l'admettre, à le confier dans l'enquête.
- Ils ont d'avantage conscience de leur niveau de stress, anxiété, agitation, énervement, de la nature de leur attitude grâce à l'attention portée sur ces indicateurs d'état dans l'espace 10+ à l'aide d'outil comme la jauge émotionnelle.
- Ils ont davantage de difficulté à rester « *concentré* » lorsqu'ils sont dans la classe d'inclusion et relâche leur effort de contrôle dans l'espace 10+.

Ceci révèle donc moins une dégradation de l'attitude en général avec une certaine liberté d'expression pulsionnelle prise en classe 10+ et contagion sur l'espace de la classe d'inclusion qu'une difficulté à réguler leur besoin de motilité (agitation), leur tension (excitation) et leur intérêt (concentration) en fonction des temps d'inclusion ou de présence dans le 10+. Ils peuvent aussi dire clairement que devoir se contenir en grand groupe (en classe ordinaire) les conduit à plus d'agitation dans le 10+, espace dans lequel ils relâchent leur contrôle pulsionnel trop soutenu.

Ceci interroge sur l'intérêt d'une division du temps de classe sur deux espaces d'apprentissage distincts et qui présentent des contingences différentes. Les contraintes de rythme, charge de travail, bruit etc... étant supérieures en inclusion. Ou plus exactement cela pose la question de la répartition de ces temps, de leur quotité respective mais aussi de la clarification des normes de chaque espace. Une cohésion des normes intégrées à un cadre commun qui légifère clairement en articulant le « où » le « quand » et le « comment » se comporter.

- 21. *Tu demandes facilement de l'aide à ton voisin ou à un camarade quand tu ne comprends pas une consigne ou un travail.*

La différence entre T1 et T2 est importante et semble aller dans le sens d'une diminution globale du recours à la camaraderie pour débiter un travail pour les élèves du 10+. Cela indique effectivement que les élèves demandent de moins en moins à leurs camarades de l'aide. Mais cet item qui cherche à évaluer l'entraide, la solidarité entre pairs s'appuie sur un postulat de base d'une vicariance latérale en renfort ou substitution d'un modèle vertical (avec des consignes de travail données par l'enseignant et des explications complémentaires si nécessaires). Là encore, c'est moins le dispositif que son outil d'évaluation qui ouvre à l'observation critique. Lors des entretiens d'explicitations des réponses données à l'EMVS, les élèves peuvent confirmer le fait qu'ils ont peu ou pas recours à un soutien auprès de leurs camarades mais ils le justifient non pas parce que c'est difficile de parler avec son voisin ou gênant de lui demander un coup de pouce mais parce que les explications collectives orales d'une part suffisent et que d'autre part l'enseignant apporte de façon individuelle les compléments nécessaires à la compréhension des consignes :

« Si je demande facilement mais je demande pas, j'ai pas besoin c'est tout »

« Non mais c'est 0 parce que je demande jamais je comprends tout dans le 10+ »

« Je comprends toujours, la maîtresse elle explique bien »

La grande disponibilité de l'enseignante est également un élément d'explication de cette absence de recours à l'étayage latéral :

« Heu... Si je demande des fois mais toujours à la maîtresse quand je comprends pas elle me réexplique toujours »

Il est à noter par ailleurs sur cet établissement un travail sur l'amélioration de la nature des consignes pour qu'elles soient davantage explicites.

Nous pouvons retenir trois principales lectures de ce score négatif :

- L'aide verticale (disponibilité de l'enseignante) est telle que le recours à une aide horizontale est rarement nécessaire
- L'aide horizontale est plus complexe du fait du travail très individualisé (les élèves ne sont pas en travail individuel sur des activités identiques permettant partage, imitation, entraide)
- L'aide horizontale n'est pas perçue par les élèves comme une modalité pertinente de progrès (pour la raison citée ci-dessus) mais aussi car les élèves perçoivent en miroir l'altérité comme en difficulté similaire. Ils envisagent leurs camarades davantage en besoin d'aide qu'en capacité de les aider.

- 24. *Tu aimes quand le travail est compliqué pour essayer de te dépasser.*

Le dispositif a permis aux élèves de faire l'expérience prolongée de travaux plus ajustés à leurs troubles DYS, donc plus accessibles au plan de leurs compétences et davantage réalisables dans un temps imparti. Ces activités adaptées aux besoins spécifiques et assorties d'un contrat pédagogique négocié avec l'élève sont très appréciées car ce sur mesure est non seulement promoteur de réussite mais confortable. Cette diminution de l'écart entre leur niveau de compétence et le niveau d'exigence d'une tâche semble tellement leur convenir qu'ils ne souhaitent en aucun cas réexpérimenter la difficulté même avec la garantie de la dépasser. Ils ont découvert le confort de travail voire même fait l'expérience de la réussite facile, sans trop d'effort. « *C'est trop facile ici on comprend tout et on rate jamais* ». Le fait de terminer un travail est plus important que le fait de se dépasser. « *Je rentre chez moi et j'ai pas tout le travail à terminer ou refaire parce que j'ai tout faux. J'en ai marre moi de l'école encore l'école et encore l'école c'est pour ça que dans mon autre école j'allais plus à la fin* » Ce confort de travail conduisant au succès, avec moins de pénibilité, mais aussi de temps et d'énergie dépensés, est davantage apprécié que le sentiment de s'être surpassé. « *Non mais avant c'était tout le temps que je me dépassais dans mes efforts pour même pas y arriver dès fois même alors là moi je termine mon travail et c'est fini et c'est bon et c'est bien* ». Le vécu marqué de pénibilité du travail ne permet pas aux élèves ou pas encore de penser la tâche scolaire comme un challenge source de plaisir. La dimension attractive du travail sous forme de défi personnel n'est même pas identifiée par ces élèves qui ont surtout connu de l'école le sentiment éprouvant de mettre plus de temps et faire plus d'effort pour un résultat souvent moins performant. Leur efficacité du fait de leur troubles DYS- a tellement été mise à l'épreuve que cet item a même dû être plusieurs fois répété « *Heu j'ai pas compris... Si je veux que le travail que je dois faire... il est plus dur ? Ah bah non pas du tout c'est pour ça que j'aime mieux travailler dans le 10+ c'est plus facile c'est quand même mieux quand c'est plus facile comme ça j'arrive et ma mère elle est contente quand je travaille bien...* »

- 30. *Tu es fatigué(e), lassé(e) après une journée de classe, tu en as assez.*

L'écart qui pointe plus d'inconfort concerne l'ensemble des élèves de l'établissement. Les raisons évoquées pour l'item N°10 semblent se croiser à celles recueillies pour l'item N°30. Les élèves du 10+ entendus après la passation de l'EMVS s'exprimaient de façon très spontanée et authentique sur la fatigue ressentie en fin de période. Le

contexte s'y prête : nous sommes en juin, à Marseille, les élèves ont moins de recul et sont plus immergés dans les conditions scolaires qu'en septembre après le repos des grandes vacances et avec une température de 10°C de moins. « *J'ai beaucoup travaillé cette année et j'ai jamais raté l'école, je pense que vivement les vacances pour bien me reposer* »

Les améliorations méthodologiques d'évaluation nous conduiront à proposer des tests/retests dans des conditions temporelles plus similaires pour éviter ce biais de perception.

Plus spécifiquement pour les élèves DYS- il est aussi question d'une sollicitation scolaire, certes plus adaptée aux besoins spécifiques de chacun mais ayant pour conséquence une certaine exigence d'aboutissement des tâches. La productivité a augmenté avec une attente de l'enseignante en termes de rendement scolaire du fait des adaptations mises en œuvre pour permettre cette dense activité.

- 34. *Tu dois terminer ton travail pendant la récréation ou à la maison.*

Les points d'inconfort à cet item ont été augmentés en situation d'inclusion. La distinction faite par les élèves du 10+ entre les temps en classe ordinaire et ceux passés dans l'espace 10 + a conduit à une conscientisation plus nette du rythme de travail et de la quantité à produire plus importante en classe ordinaire. La commande de travail se révèle être très différente en fonction du contexte d'apprentissage. Et l'appréciation est beaucoup plus sévère du fait de l'expérience d'un rythme moins soutenu dans l'espace 10+, vécu par les élèves durant une année scolaire. Autrement dit, les élèves ont plus conscience de la charge de travail demandé en classe ordinaire et ressentent comparativement plus fortement le travail à réaliser hors le temps de classe.

- 25. *Des élèves se moquent de toi en classe par rapport à ton travail ou tes difficultés.*

Nous proposons enfin de revenir sur l'item 25 qui ne s'est significativement amélioré que dans la classe d'inclusion.

Les difficultés d'apprentissage sont davantage visibles puisque leur expression est encouragée. Cette transparence encouragée n'est pas associée de façon systématique à un accueil non jugeant par la camaraderie. Le petit effectif permet aussi une circulation des conflits et rivalités plus dense

3.3.4 SYNTHÈSE DE L'APPROCHE PAR ITEMS

Les résultats témoignent de l'impact positif du dispositif sur le vécu scolaire des élèves DYS- qui ont bénéficié de sa mise en oeuvre. L'amélioration du confort d'apprentissage pour ces élèves est supérieure dans son amplitude évolutive et dans son nombre de points concernés par la progression du bien-être en comparaison aux élèves exclus du dispositif. Cette amélioration est certes davantage ressentie au sein du 10+ qu'en classe d'inclusion mais l'effet du dispositif sur le bien-être des élèves s'étend sur une appréciation à valence plus positive de l'école sur l'ensemble du temps scolaire (classe d'inclusion comprise). Cet impact de la bienveillance hors les murs de l'espace 10+ est une donnée qui majore l'intérêt du dispositif et souligne sa capacité à produire du bien-être scolaire. L'analyse par items, dans son approche clinique, nous permet de saisir le vécu des élèves au plus près de ce qu'ils en expriment. En revanche, pour appréhender les résultats dans la perspective de les confronter à nos hypothèses, nous proposons d'analyser les scores selon leur distribution par dimension. Chaque dimension correspond à une hypothèse opérationnelle que nous allons vérifier.

3.4 SYNTHÈSE DES RESULTATS

Nous pouvons synthétiser l'ensemble des résultats après nos approches successives pour les rapprocher de nos hypothèses. En effet, notre approche par dimension a nécessité une lecture plus précise pour permettre au quantitatif de faire sens au plan qualitatif. Cet aller-retour entre la cotation de la souffrance, son explicitation par les élèves et sa lecture interprétative en fonction des conditions de scolarisation permet des déplacements entre un point de vue endogène et exogène confrontant sans les opposer, la subjectivité du vécu personnel des élèves et le recueil de données chiffrées. Nous avons observé les mouvements significatifs des profils par dimension pour répondre à l'exigence expérimentale de validation de nos hypothèses. Nous avons relevé les items qui étaient des marqueurs d'évolution pour en proposer une lecture clinique. Nous avons présenté nos modalités de recueil des données verbales associées à l'administration de l'EMVS en T2 qui nous ont permis cette lecture clinique. Aussi, nous pouvons maintenant résumer les résultats obtenus dans notre approche par dimension éclairée de notre lecture analytique par item et en regard de nos hypothèses opérationnelles. Pour ne relever que les différences significatives entre le groupe cible et témoin, voici ce que nous pouvons retenir de notre expérimentation :

- **H1** : Nous observons un effet significatif du dispositif, quel que soit l'espace d'apprentissage (classe d'inclusion/10+), pour les catégories **Exigence de performance** et **Implication/Soutien**.

Concernant l'exigence de performance : les élèves autoévaluent leur endurance comme meilleure en fin d'année avec une fatigabilité cognitive moins ressentie. Ils souffrent moins de l'exigence de performance et expriment un sentiment de tension moindre entre la commande pédagogique et leur production scolaire. Leur plainte concernant la charge mentale pour réaliser une tâche a également diminué. Leur implication scolaire a très nettement augmenté (particulièrement dans l'espace 10+) au point que leur investissement scolaire a dépassé celui de l'ensemble des élèves de cycle 3 de l'établissement.

- **H2** : Un effet significatif du dispositif est observé pour la dimension **Dévalorisation de soi** quel que soit le lieu d'apprentissage (classe d'inclusion/10+)

Les élèves présentent de façon globale une importante diminution du vécu de dévalorisation personnelle. L'estime de soi est meilleure avec un sentiment de revalorisation. L'augmentation du sentiment sûr, de la confiance en l'autre comme aidant rehausse la confiance en eux.

- **H3** : Un effet significatif du dispositif est observé pour la dimension **Ressenti négatif** quel que soit l'espace d'apprentissage,

Les élèves présentent une baisse conséquente du ressenti négatif. Leur ressenti de bien-être a tellement positivement évolué qu'il a dépassé ceux de l'ensemble des élèves de cycle 3 de l'établissement. Cette évolution du vécu correspond à un sentiment de meilleur être à l'école.

- **H4** : Un effet significatif du dispositif en situation 10+ uniquement est observé pour la catégorie **Décrochage actif**. Et en revanche, aucun effet significatif du dispositif n'est observé pour la catégorie **Décrochage passif** quel que soit l'espace d'apprentissage.

Les élèves présentent une augmentation de leur expression motrice et verbale dans l'espace 10+. Ils n'ont, en revanche, absolument pas modifié leurs modalités de fonctionnement en

classe d'inclusion. Le protocole bientraitant a provoqué une hausse de l'agir et de l'extériorisation des besoins au plan moteur et verbal.

3.5 CONCLUSION POUR LE TERRAIN DU SACRE-CŒUR

L'impact du dispositif bientraitant sur le confort des élèves de l'espace 10 + sur l'école du Sacré-Cœur est significativement positif. Les scores de confort sont globalement meilleurs à la sortie du dispositif qu'à l'entrée pour les élèves DYS-. Précisions que le vécu scolaire s'améliore davantage pour les enfants ayant bénéficié du dispositif 10+ que pour ceux n'ayant pas bénéficié du dispositif. Leur ressenti de bien-être a tellement positivement évolué qu'il a dépassé ceux de l'ensemble des élèves de cycle 3 de l'établissement. Cette évolution du vécu correspond à un sentiment de meilleur être à l'école.

Nos hypothèses opérationnelles sont validées et nous permettent de poser la légitimité de notre dispositif, et nous encourage à le transférer dans un contexte plus ordinaire, moins enchevêtré au soin. Cette validation nous invite également à relever les zones moins sensibles à l'impact du dispositif afin d'avancer dans l'amélioration de celui-ci. Nous pouvons reprendre et synthétiser nos résultats par dimensions et items ainsi :

Les élèves ont été en capacité d'autoévaluer leur confort et lors de la dernière administration, ils ont été en capacité de justifier ou expliciter certaines de leurs orientations avec des aptitudes métacognitives qui ont permis une communication intelligible de leurs besoins.

Nous savons que leur endurance, meilleure en fin d'année, s'associe une fatigabilité cognitive moindre. Nous savons qu'ils n'ont plus d'angoisse de performance et qu'ils sont moins en tension. Nous constatons que leur implication scolaire a très nettement augmenté (particulièrement dans l'espace 10+) au point que leur investissement scolaire a dépassé celui de l'ensemble des élèves de cycle 3 de l'établissement. Nous avons compris que cette relance motivationnelle s'est accompagnée d'une meilleure estime de soi avec une revalorisation de ses propres capacités de réussite. L'augmentation du sentiment sécuritaire, de la confiance en l'autre comme aidant a réhaussé la confiance en eux et en l'enseignant au point de lever certaines barrières défensives et permettre davantage d'activités autonomes. Ces modalités de fonctionnement plus énergétiques sont circonscrites à l'espace 10+ tandis qu'en classe d'inclusion leur tendance au décrochage actif est demeurée identique. Le fait que le dispositif bientraitant ait permis une augmentation de l'agir et de l'extériorisation des besoins personnels au plan moteur comme verbal uniquement dans l'espace 10+ est à souligner.

Enfin, notons également parmi les limites des bénéfiques du dispositif, que ce dernier a certes permis l'augmentation de la motivation à travailler mais que celle-ci reste pour autant de niveau inférieur à celle des élèves sans trouble DYS-.

Les élèves inclus dans le dispositif ont autoévalué leur vécu scolaire à l'aide de notre outil de mesure en début et fin d'année ce qui nous a permis d'observer quantitativement son évolution comparative avec le groupe d'élèves exclu du dispositif. L'ensemble des résultats obtenus nous ont permis la validation de nos hypothèses opérationnelles. Cette partie dédiée à la confrontation de nos hypothèses aux résultats de la recherche sera discutée et ouverte à une lecture moins centrée sur le dispositif pédagogique que sur la disposition humaine à la bienveillance.

4 TERRAIN DE SAINT-OUEN L'AUMONE - ECOLE DES BOURSEAUX

Nous rappelons que le dispositif bienveillant s'est adressé à une seconde population d'élèves, sans suivi SESSAD, pour s'assurer de sa vocation pédagogique, indépendamment du soin. Notre hypothèse première consiste dans la faisabilité d'implémenter un dispositif d'accompagnement bienveillant en milieu scolaire ordinaire afin d'en faire bénéficier l'ensemble des enfants. Si le dispositif bienveillant a pu bénéficier à un petit nombre d'élèves en grande souffrance et porteurs de troubles sur le terrain de Marseille, en revanche à St-Ouen-l'Aumône, il s'est appliqué à un effectif plus large d'enfants sans troubles spécifiques associés et sans souffrance scolaire particulière identifiée. Nous nous sommes demandés si un tel dispositif pouvait aussi bénéficier à des enfants plutôt en situation favorable. En effet, si les enfants en souffrance avaient un besoin évident de bienveillance et pouvaient donc plus franchement en bénéficier qu'en était-il pour des élèves sans troubles majeurs associés ? Nous avons pour cela interrogé la pertinence de notre dispositif auprès d'une population d'enfants moins exposés à la souffrance scolaire.⁴⁷

Si ce questionnement de la faisabilité du transfert trouve une part de sa réponse dans la concrétisation de cette pratique bienveillante - puisque le protocole de bienveillance s'est vu transféré, une fois traduit au format scolaire, du monde du soin à celui de l'école- il nous restait à expérimenter ensuite sa transplantation d'une école à une autre. Ainsi, que nous apprennent

⁴⁷ En filigrane, se profile le fantasme du chercheur qui rêve de l'universalité du concept de bienveillance pédagogique avec des questionnements tels que : Le dispositif est-il transférable d'une école à une autre ? Est-il transposable auprès d'un effectif de classe plus large ? Est-ce envisageable dans n'importe quelle école de France ?

les scores obtenus à l'EMVS ? Le dispositif bientraitant a-t-il un effet uniquement sur la souffrance ou agit-il sur le bien-être scolaire ? Quel impact peut-on observer au plan quantitatif du dispositif sur le niveau de confort des élèves ?

Après un rappel de la méthodologie de recherche et de la population impliquée dans cette expérimentation, nous présenterons les résultats quantitatifs, c'est-à-dire issus des scores à l'EMVS, puis qualitatifs, c'est-à-dire explicités en entretien individuel.

4.1 POPULATION ET METHODOLOGIE

Dans cette expérience, deux groupes d'enfants ont été constitués. Le Groupe 1 comporte 29 enfants de CM1-CM2. Le Groupe 2 comporte 39 élèves d'une classe de CE2, CM1 et CM2. Les enfants du Groupe 1 ont bénéficié d'un dispositif d'accompagnement spécifique. Le Groupe 2 (Groupe contrôle) n'a bénéficié d'aucun dispositif d'accompagnement spécifique. Le Groupe 1 a complété l'EMVS en septembre 2016 et en juin 2017. Le Groupe 2 (Groupe contrôle) a complété l'EMVS en septembre 2015 puis en juin 2016.

Sur les 43 élèves constituant le Groupe 2, les résultats de 6 élèves n'ont pas été exploités soit pour avoir donné des réponses partielles lors de la première passation, soit pour n'avoir pas complété l'EMVS en juin.

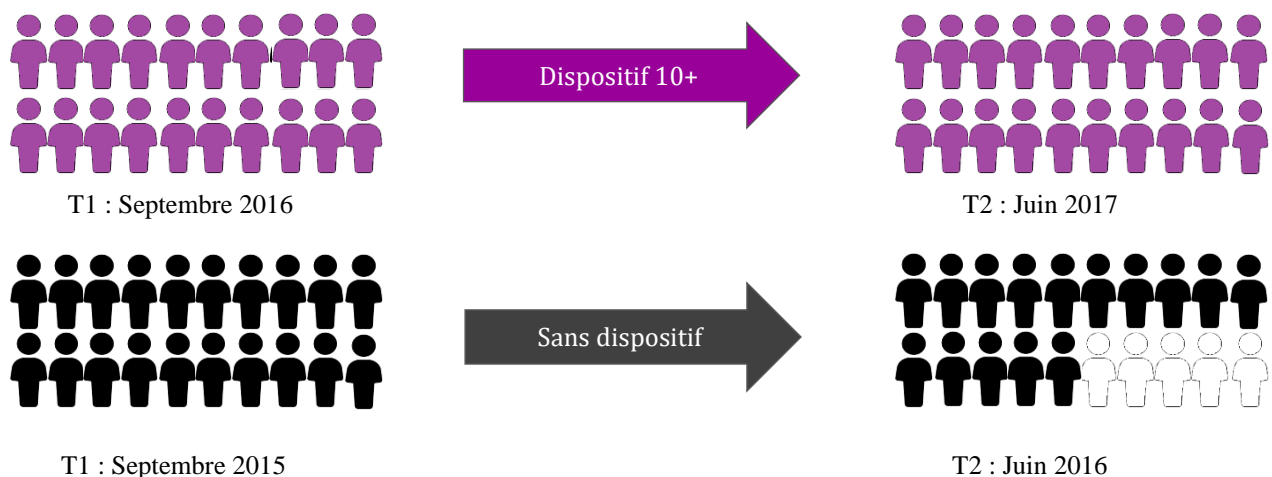


Figure 70 : Population expérimentale Groupe 1 (violet), Groupe 2 (Noir) et non inclus dans l'étude (Blanc)

4.2 ANALYSES ET RESULTATS

Une ANOVA à mesure répétée a été effectuée d'une part pour la moyenne de l'ensemble des scores à l'EMVS, puis pour les résultats aux 7 catégories de l'EMVS, et avec pour facteur

catégoriel l'inclusion dans le dispositif de recherche (deux modalités : Groupe 1 (Dispositif) et Groupe 2 (Témoin)).

Aucun effet significatif du dispositif n'est observé sur la moyenne des scores à l'EMVS entre le début et la fin de l'année scolaire.

4.2.1 DIMENSION PERFORMANCE (H1)

Aucun effet significatif du dispositif n'est observé entre le test et le re-test pour la catégorie **Endurance** ($F(1, 61)=.14401, p=ns$).

Au plan des items de cette catégorie (items 25, 26, 27, 28) aucun effet significatif du dispositif (Groupe 1/Groupe 2) n'est observé entre le test et le re-test pour les items 1 et 34.

Aucun effet significatif du dispositif n'est observé entre le test et le re-test pour la catégorie **Exigence de performance** ($F(1, 61)=.00084, p=ns$). Cela concerne les items 6, 12 et 24.

Aucun effet significatif du dispositif n'est observé entre le test et le re-test pour la catégorie **Implication/Soutien** ($F(1, 61)=.01757, p=ns$). Cela concerne les items 18, 19 et 29.

4.2.2 DIMENSION DEVALORISATION DE SOI (H2)

Aucun effet significatif du dispositif (Groupe 1/Groupe 2) n'est observé entre le test et le re-test pour la catégorie **Dévalorisation de soi** ($F(1, 61)=.14075, p=ns$).

Au plan des items de cette catégorie (items 25 : $F(1, 61)=.08, p=ns$ / 26, 27, 28) aucun effet significatif du dispositif (Groupe 1/Groupe 2) n'est observé entre le test et le re-test.

4.2.3 DIMENSION RESSENTI NEGATIF (H3)

Aucun effet significatif du dispositif (Groupe 1/Groupe 2) n'est observé entre le test et le re-test pour la catégorie **Ressenti négatif** ($F(1, 37)= F(1, 61)=.71135, p=ns$).

Au plan des items :

- le score à l'item 4 (« *Tu trouves le travail que l'on te demande trop difficile pour pouvoir y arriver* ») **diminue** de manière significativement plus importante ($F(1, 61)=4,1861, p<.05$) pour les élèves du groupe 1 (Dispositif) que pour les élèves du groupe 2 (Contrôle).

- Les effets sont non significatifs sur l'item 2 ($F(1, 61)=2.6620, p=ns$), sur l'item 3 ($F(1, 61)=3.5374, p = ns$), sur l'item 14 ($F(1, 61)=3.2694, p=ns$), sur l'item 16 ($F(1, 61)=.24510, p=ns$) et sur l'item 23 ($F(1, 61)=.74065, p=ns$).

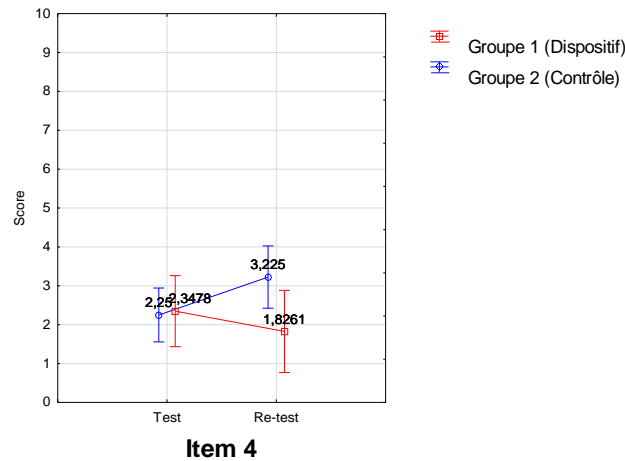


Figure 71 : Effet du dispositif sur l'item 4 de l'EMVS en comparaison au groupe contrôle

4.2.4 DIMENSION DECROCHAGE (H4)

Aucun effet significatif du dispositif n'est observé entre le test et le re-test pour la catégorie **Décrochage actif** ($F(1, 61)=1.3294, p=ns$). Cela concerne les items 8, 22, 32 et 33.

Un effet faiblement significatif du dispositif est observé entre le test et le re-test pour la catégorie **Décrochage passif** ($F(1, 61)=2,8439, p<.1$). Cela concerne les items 5, 11, 15 et 30.

4.3 DISCUSSION DES RESULTATS

Les effets observés par la mise en place du dispositif de recherche au plan quantitatif sont globalement insignifiants. Pour autant, d'autres données probantes cliniques témoignent de mouvements très perceptibles. Si le dispositif n'a pas eu d'effet significatif en termes de meilleur être scolaire c'est aussi que le point de démarrage (EMVS T1) témoignait d'un confort scolaire globalement satisfaisant. Sur certains items les scores se sont nettement améliorés et sur d'autres pas. De la même façon, sur certains profils d'enfants (identifiés en difficultés scolaire ou anxieux), une évolution positive est également observée tandis que dans d'autres profils d'élèves certains items ont chuté (notamment du fait d'une augmentation de l'exigence personnelle de confort). Les variations interindividuelles sont importantes et témoignent d'un effet du dispositif mais avec des mouvements paradoxaux selon les élèves et les items. Il n'était pas question initialement de rentrer dans une lecture qualitative des résultats de ce second terrain pour cette thèse. L'objectif était circonscrit à la faisabilité du transfert de la charte de

bienveillance et à l'observation d'un impact sur la population d'élèves concernée par l'expérimentation. Il est à souligner que l'impact sur l'enseignante est également une dimension extrêmement pertinente à étudier et qui pourra faire l'objet d'une autre étude centrée sur le métier de professeur des écoles et de la pratique d'accompagnement ajusté. Cette segmentation, certes frustrante est indispensable à la rédaction, afin de borner nos analyses et interprétations à notre problématique qui concerne la souffrance des élèves et notamment d'élèves en difficulté d'apprentissage. La possibilité de faire bénéficier à l'ensemble des élèves inscrits en classe ordinaire d'un dispositif bienveillant sans en pénaliser aucun et sans mettre en difficulté de gestion de classe l'enseignante est la réponse que nous espérons à notre questionnement. La bienveillance, via sa charte, est transférable d'un dispositif soin/école (le 10+) dans une classe ordinaire sans effet négatif sur le confort des élèves et sans mal-être provoqué du côté de l'enseignant. La modélisation d'un dispositif d'accompagnement bienveillant pour les élèves au prix d'un inconfort de l'enseignant est évidemment inconcevable. Ce sont ces paramètres qualitatifs que nous avons aussi observés et qui pourront être repris en discussion.

4.4 CONCLUSION POUR LE TERRAIN DE SAINT-OUEN L'AUMONE

L'impact du dispositif bienveillant sur le confort des élèves de l'école des Bourseaux ayant bénéficié du dispositif sur le terrain de Saint-Ouen l'Aumône est globalement non significatif. Un seul domaine est sensiblement amélioré et concerne le ressenti de difficulté du travail demandé par l'enseignant. Les élèves évaluent la commande scolaire plus ajustée à leur possibilité d'y répondre et reconnaissent ce confort d'apprentissage comme source de bien-être. Les 4 hypothèses formulées comme des indicateurs d'amélioration du confort d'apprentissage des élèves ne sont pas validées sur le terrain 2 dont le niveau de confort était au démarrage dans la moyenne. En revanche, notre double hypothèse de base est validée à savoir que le principe de bienveillance est transposable non seulement de l'univers du soin à celui de l'école en contexte hybride soin/éducatif mais aussi en classe ordinaire. Et sa capacité à produire du confort est également confirmée. Ainsi :

H0 : Les recommandations de bienveillance issues de la HAS (Anesm, 2008) sont transposables d'une institution (de soin) à une autre (d'éducation) ;

H0' : Les recommandations de bienveillance transposées de l'institution du soin à l'institution scolaire sont applicables en grand groupe classe même si l'amélioration du vécu scolaire des élèves n'est pas significative.

5 CONCLUSION GENERALE SUR L'ANALYSE DES RESULTATS

Nous rappelons que notre questionnement initial à l'origine de ce travail de recherche : Comment améliorer l'épanouissement psycho-cognitif des élèves à l'école ? Ou Comment diminuer son inconfort, sa souffrance scolaire ?

Cette question a engagé une réflexion, une action, puis une évaluation du dispositif réfléchi, mis en place, évalué, à nouveau réfléchi et réimplémenté pour être encore évalué.

Nous avons, avec cette recherche-action, expérimenté un dispositif visant une amélioration du bien-être scolaire. Nous avons établi une corrélation entre l'amélioration de ce bien-être et le dispositif mis en place afin d'établir que cette optimisation du confort d'apprentissage est liée aux moyens mis en œuvre par la recherche-action. Nous avons analysé, critiqué les premiers résultats obtenus sur le terrain de Marseille et en avons dégagé certains axes transférables (La Charte de bientraitance et les six pivots neuro-pédagogiques). Nous avons appliqué ces principes dans la mise en pratique expérimentale d'un autre Dispositif d'Accompagnement Bientraitant d'envergure plus circonscrite mais sur une population plus large, sans recrutement spécifique. Cette seconde expérience avec une implémentation sur le terrain de l'école des Bourseaux nous a permis de penser la modélisation du Dispositif d'Accompagnement Bientraitant ou la conceptualisation de la bientraitance-pédagogique cadrée par sa charte, ce, afin de permettre sa transplantation dans d'autres écoles. Mais l'analyse de ces résultats réclame d'ouvrir un espace dédié à leur interprétation. Nous souhaitons avoir une lecture clinique resituée sur le vécu des enfants inscrite dans une appréhension globale comprenant l'ensemble des données probantes recueillies. Cette approche à la fois analytique et synthétique nous permettra d'auto-évaluer l'ensemble de la démarche et ses effets. Nous proposons de porter, dans cette dernière partie, un regard rétrospectif sur notre recherche-action qui se voudra exigeant afin d'alimenter notre discussion.

Partie VI. DISCUSSION

1 INTRODUCTION

Nous réservons comme terrain préparatoire à la discussion un espace de méta-réflexion avec un premier chapitre consacré aux moyens de la mise en œuvre de notre dispositif de recherche-action. Sans reprendre le détail de notre démarche, nous évoquerons la portée de la Charte de Bientraitance Pédagogique, les éléments de mise en œuvre sans le cadre des deux Dispositifs d'Accompagnement Bientraitants (Terrain 1 et 2), puis proposerons un rapport d'étonnement quant aux résultats de l'EMVS.

Dans un deuxième temps, nous mènerons à l'analyse praxéologique de la conduite d'accompagnement à l'accompagnement auprès des deux enseignantes participant à cette recherche collaborative. En effet, cette action B (l'accompagnement à l'accompagnement) n'a fait l'objet dans cette thèse d'aucune évaluation chiffrée car le vécu des actrices correspond davantage à une approche qualitative que quantitative. De plus notre problématique étant centrée sur le vécu des élèves et sur son objet, la souffrance scolaire, nous souhaitons réserver ici un temps consacré au vécu des enseignantes. En effet, une analyse réflexive, rétroactive nous semble indispensable concernant la posture d'accompagnement, car celle-ci a été aussi celle du chercheur.

Dans un troisième temps, nous proposerons d'interpréter l'ensemble des résultats en les confrontant à nos hypothèses. Nous souhaitons porter un regard analytique et critique sur l'ensemble du protocole expérimental dont la visée ne se limite pas seulement à la vérification de son efficacité mais également à définir ce que ce dispositif nous apprend de la mise en œuvre de la bientraitance pédagogique.

Enfin, pour terminer cette discussion, nous proposerons une réflexion sur des points précis que notre recherche a mis en exergue sans avoir anticipé leur découverte sérendipienne et nous redéfinirons à l'aune de nos résultats, observations et compréhensions notre concept de *bientraitance-pédagogique*. Parmi ces constats, qui ouvrent la perspective d'autres expérimentations, nous développerons notamment la question de la bientraitance à l'égard des enseignants, du rôle de la confiance et de la reconnaissance, de la disposition humaine d'attention à l'élève.

2 DISCUSSION SUR LE DISPOSITIF ET SES OUTILS : DAB, CHARTE, EMVS

Après avoir traité et interprété le produit de notre recherche-action en termes de résultats, nous souhaitons consacrer un espace à l'analyse rétroactive des outils créés avant comme pendant ce travail de recherche. Ce matériau n'est pas seulement à considérer comme un constituant de cette recherche-action, mais aussi comme une production intellectuelle émanant des allers-retours entre d'un côté le pragmatisme du terrain et de l'autre les cadres théoriques, entre d'un côté le territoire de l'action et de l'expérimentation, et de l'autre celui de l'élaboration et la conceptualisation.

Nous proposons de discuter dans cette partie la charte de bientraitance pédagogique, le dispositif d'accompagnement bientraitant (DAB) et l'utilisation de l'échelle de mesure du vécu scolaire (EMVS).

2.1 LA CHARTE DE BIENTRAITANCE PEDAGOGIQUE

L'accueil enthousiaste de la Charte de Bientraitance Pédagogique, sans laquelle rien n'aurait pu s'envisager en termes de recherche-action participative, nécessite d'être ici explicité à l'aune du regard rétrospectif que nous posons sur son appropriation aisée par le corps enseignant de nos deux terrains. Aucune objection n'a jamais été formulée à l'endroit du produit « Charte » que nous avons imposé comme cadre du Dispositif d'Accompagnement Bientraitant de chacun des terrains. Si notre dispositif s'appuie sur l'ajustement et l'adaptation, il possède un prérequis, certes souple mais non négociable : l'adhésion à la charte. La contractualisation pouvait se formuler ainsi : « *Vous bientraitez les élèves avec un accompagnement ajusté à leurs besoins pédagogiques, (ils vous le rendront) et je (le chercheur) vous bientraite par un accompagnement ajusté à vos besoins d'enseignant* ». En plus de son adhésion personnelle aux valeurs ontologiques amenées par la charte, l'enseignante était dans l'acceptation des exigences pragmatiques et éthiques qu'elle véhicule. Nos entretiens de supervision nous ont permis de constater la rigoureuse observance des recommandations de bonnes pratiques. Cette posture de compliance à la charte est à souligner et à comprendre. En effet, quels sont les ressorts de cette forte adhésion à la Charte de Bientraitance Pédagogique ? Une première réponse est la confiance, une autre est l'appétence de la nouveauté. Deux réponses, non exclusives, qui semblent éloignées : en effet, comment faire confiance à la nouveauté ? Il est question du *lien établi entre la sécurité offerte par la charte et la promesse de changement qu'elle porte en elle.*

Ce lien, entretenu entre chaque entretien de supervision et qui permettait de parler d'innovation en toute sécurité, renforçait la confiance initiale dans le dispositif et dans les capacités de l'enseignant à le promouvoir. Il y avait au démarrage une confiance qui a été entretenue, fidélisée à elle-même pour s'amplifier grâce au mouvement relationnel opéré par la pratique d'accompagnement. La confiance immédiate dans ce produit - émanant de l'univers du soin - et dans la proposition de recherche - émanant du scientifique (Sciences de l'Éducation) - est à souligner comme un facilitateur de l'implémentation du Dispositif d'Accompagnement Bientraitant. La croyance collective dans la portée positive de cette charte ne trouvait de bornage que dans la conviction de son potentiel de changement. Le fait que ce n'était qu'une expérience, une fenêtre ouverte sur de la nouveauté donnait confiance et appétence aux futurs acteurs du dispositifs.

Son caractère expérimental porté par un mouvement humain, affectif a également favorisé son respect et ce, dans la durée. Des relations enseignante/chercheuse se sont établies dans une confiance mutuelle et se sont cristallisées dans le respect des recommandations de la charte. Cette charte est arrivée à un moment où le climat scolaire posait largement question (Partie 1 - §1). Comme elle n'est pas un texte de loi, ni un document officiel ou un produit scolaire, elle a suscité une certaine curiosité. En provenance d'un autre monde, celui du soin, cette charte apportée par la chercheuse et sa proposition de recherche-action fut accueillie comme une opportunité d'expérimenter de nouvelles approches relationnelles. Cette charte, générique, mais listant des recommandations très pragmatiques, est facilement utilisable dans des contextes divers et variés. Elle oriente et donne des directions, des repères selon une boussole humaine. Elle ne parle pas d'acquisitions scolaires à atteindre, elle s'appuie sur la valorisation des compétences personnelles, elle parle un autre langage, universel. Son application en milieu scolaire démontre à la fois son adaptabilité aux contextes mais aussi sa résistance idéologique au changement notamment dans la solidité des principes qu'elle édicte en termes d'accompagnement humain. Les enseignants s'y sont immédiatement reconnus comme accompagnant. En effet, aujourd'hui, l'accessibilité à l'information, via le multimédia, éloigne les enseignants de leur rôle d'enseignement au sens de « transmetteur de connaissances » et les invite à s'enquérir d'une nouvelle forme d'identité professionnelle. Leur métier est à réinventer et cette aventure initiatique, proposée avec un dispositif qui accompagne le changement, arrivait à un moment de quête de nouveauté. Ainsi, la demande du chercheur a été très bien accueillie, dans la mesure où elle semblait manifestement répondre à une certaine attente, à un besoin exprimé explicitement par l'équipe.

De notre côté, nous avons alloué à l'ensemble des enseignants un temps de présentation, d'échanges et d'accordage autour de la demande et du besoin (du chercheur, de l'équipe, des élèves). Nous avons pu définir notre accompagnement d'aide au changement postural comme étant à la fois cadré et outillé mais aussi souple dans sa mise en œuvre, créatif et pensé pour répondre aux besoins. Le Dispositif d'Accompagnement Bientraitant a été présenté comme doté de cet instrument de repère capital de bientraitance - la Charte de Bientraitance Pédagogique- mais aussi de son échelle de mesure - l'EMVS- pour identifier les besoins, et d'outils neuro-pédagogiques pour agir concrètement dans la classe (dont nous avons extrait des pivots neuroscientifiques).

De cet engagement dans le mouvement d'atteindre un but commun, celui du bien-être des élèves, s'est agrégé la motivation. L'un n'allant pas sans l'autre, tels des concepts inséparables (Kaddouri, 2011), nous sommes amenés à dire quelque chose de cette motivation vis-à-vis de l'engagement dans le projet. Rappelons que si un seul enseignant souscrivait à la charte et était accompagné toute l'année pour son application, les autres membres de l'équipe et particulièrement du cycle 3 étaient aussi concernés (groupe témoin, classe d'inclusion...).

Tout d'abord, cette vive motivation était globale et concernait, outre l'enseignant impliqué, l'ensemble de l'école. Comme la motivation est le fait de « *se mouvoir à faire quelque chose* » (Deci & Ryan, 1985), elle a mis en action et fait bouger toute l'équipe hors de ses lignes habituelles de fonctionnement. La motivation de l'enseignante engagée dans le dispositif a fait contagion auprès de ses collègues. La mobilisation de l'enseignant inclus dans le protocole de recherche s'est trouvée soutenue par celle des autres enseignants qui en étaient exclus. Cette bonne entente des enseignants et des autres partenaires dans l'adhésion au dispositif a permis la co-acceptation de postures de travail différenciées au sein d'une organisation humaine mutualisée dans le but de bientraitance pédagogique. Il semblerait, que ce dispositif de recherche, au moins par l'intérêt qu'il porte aux enseignants dans leur pratique comme accompagnant de l'enfant, ait pu contribuer à une réattribution d'un sens au métier, celui d'être un acteur privilégié de bientraitance pédagogique.

2.2 LE DISPOSITIF D'ACCOMPAGNEMENT BIENTRAITANT

Les outils du dispositif de la recherche-action ont été élaborés tant avant la mise en œuvre, que pendant celle-ci, en outre leur configuration a continué d'être pensée après, au travers du travail d'écriture. Le dispositif comprenait deux actions l'une à l'attention directe des élèves (Action

A), l'autre à destination des enseignants (Action B). Nous reprenons ici successivement ces deux actions A et B afin de les discuter.

2.2.1 L'ACTION A : LES PIVOTS NEURO-COGNITIFS, INGREDIENTS DE LA BIENTRAITANCE PEDAGOGIQUE

Ce qui est indispensable pour que la bienveillance puisse s'installer ne peut se résumer mais une certaine matrice peut être posée comme favorisant la mise en œuvre de la bienveillance pédagogique. Cet accompagnement pédagogique bienveillant repose sur la communication des besoins. En découle la nécessité de développer la capacité à communiquer sur son monde interne (ses émotions, ses pensées, son vécu...). Ainsi, pour favoriser cette expression métacognitive, il a été introduit :

- L'échange « réflexif » avec l'enseignant : d'une part en activité scolaire avec la pratique de l'explicitation et d'autre part avec l'auto-évaluation de son vécu scolaire comme de ses productions (travail d'identification critique de son activité et du contexte de celle-ci).
- Une nouvelle discipline : la connaissance de soi, de son cerveau. Cet enseignement permet de mieux comprendre le fonctionnement mental et donne de nouveaux moyens linguistiques pour le verbaliser. L'élève dispose notamment d'un vocabulaire spécifique pour partager ses observations métacognitives et son vécu d'apprentissage.

Pour accompagner la mise en place de ces pratiques métacognitives, des apports théoriques sont nécessaires. Ils se résument en six pivots neuro-cognitifs. Ce sont des outils qui permettent de cultiver la dynamique neuro-pédagogique. Ce sont des savoirs nouveaux pour l'enseignant comme pour les élèves et des connaissances générales sur les besoins neuro-pédagogiques des enfants qui permettent d'ajuster l'accompagnement. Ces pivots sont surtout des repères pour créer des ateliers dont l'objectif est de solliciter les enfants sur des compétences transversales (clé en main) indispensables à l'apprendre à apprendre et donc au confort d'apprentissage. En même temps, ces pivots neurocognitifs sont des lignes directrices toujours en présence dans l'approche de l'enseignante : gestion des pulsions, capacité à faire sens, compréhension du pourquoi de l'activité, etc. Les compétences de l'apprendre à apprendre sont ainsi réhabilitées à une place plus conséquente que celle que le référentiel de compétences lui accorde.

Positionnées au premier rang des apprentissages ces compétences transversales traversent tous les autres enseignements.

Nous pouvons avancer une certaine critique et pointer les limites de cette mise en œuvre. En effet, nous avons posé que si l'élève peut communiquer des éléments de compréhension sur sa façon d'apprendre à son enseignant, ce dernier est en capacité de mieux le comprendre et s'accorder aux besoins particuliers, au rythme individuel, aux difficultés spécifiques. Par cette meilleure perception, l'enseignant est davantage susceptible d'ajuster ses propositions pédagogiques aux possibilités et besoins de l'enfant. Ceci n'était pas sans concevoir que cet ajustement relationnel et cognitif de l'enfant ne coïncide pas totalement avec le programme pré-établi pour tous (Décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006 relatif au socle commun de connaissances et de compétences et modifiant le code de l'éducation, 2006). Le curriculum scolaire de l'enfant dépend de ses ressources personnelles, de sa motivation, de son propre projet d'apprentissage dans un cheminement qui est par nature singulier. Ce programme national qui prévoit la progression et fixe les objectifs à atteindre réduit la marge de manœuvre au plan de l'individualisation et de la simultanéité naturelle de l'accordage. Cette mise en tension de l'enseignant entre son aspiration à apporter des réponses pédagogiques idoines à l'apprenant et sa propension à suivre les directives institutionnelles provoque de l'inconfort à l'enseignant. Pourquoi le meilleur confort des élèves devrait-il engendrer de l'inconfort chez l'enseignant ? De plus, indépendamment du fait de chercher à se situer entre programme commun et besoins spécifiques, il est toujours coûteux psychologiquement de s'ouvrir vraiment à l'autre, de s'adapter à lui, et de le soutenir

Enfin, si le code linguistique valorisé par l'école est plus répandu dans les milieux sociaux favorisés (Bernstein, 1975), la sémantique du cerveau mettait sur un niveau d'égalité l'ensemble des élèves qui avaient tous à apprendre. L'introduction de ce nouveau langage qui parle de soi, ce vocabulaire réflexif, émotionnel a permis de lisser des disparités de compétences langagières et de redonner à certains les moyens de rehausser leur image sociale avec des modalités communicationnelles différentes, moins scolaires. À ce sujet, Bucheton (2019) questionne les défis de la parole de l'élève à l'école qui par le développement de sa réflexivité démocratise le système scolaire. Ce travail en amont sur les compétences linguistiques spécifiques à la métacognition, indispensable pour pouvoir expliciter son fonctionnement avec des mots idoines, a permis aux élèves de vivre une certaine égalité de compétence entre eux, au départ tous novices en la matière. Peut-être cet effet n'est que transitoire mais il serait fort intéressant d'approfondir le sujet.

2.2.2 L'ACTION B : L'ACCOMPAGNEMENT A L'ACCOMPAGNEMENT

Nous réservons une partie complète à l'analyse de l'accompagnement à l'accompagnement mais nous pouvons ici en présenter les points saillants qui seront développés dans le prochain paragraphe dédié à l'analyse praxéologique.

Notre dispositif d'accompagnement à l'accompagnement (Action B) fondé sur le principe de l'alternance entre des apports théoriques et du matériel expérientiel a permis une transmission de savoirs et de connaissances pour répondre aux questions de l'enseignant à propos du développement de l'enfant et/ou de la neuropédagogie, ce, de manière plus précise qu'au cours de sa formation initiale ou continue.

2.3 LES SURPRISES DE L'EMVS

2.3.1 LES CAPACITES INTROSPECTIVES DES ELEVES ET LE DANGER DES RESONNANCES AFFECTIVES

Nous avons déjà évoqué l'importance du climat de confiance et nous l'abordons ici encore. Elle permet l'alliance entre les accompagnants en charge de l'enfant, mais aussi l'alliance de l'adulte à l'enfant faisant fi de la différence générationnelle ou positionnelle. La confiance est toujours bilatérale même si elle est de nature différente de part et d'autre. Elle « s'ancre sur un minimum de « réalisme relationnel » puisque l'on fait confiance à qui nous fait confiance » (Zarka, 1980) et gagne en puissance de sécurité affective par sa possible symétrie. Dans cette zone intermédiaire où le « je » et le « tu » se rencontrent, se situe à la cime de la confiance, notre concept de bienveillance-pédagogique. L'enfant surpris de cet intérêt marqué d'un adulte, chercheur qui souhaite savoir comment il se sent à l'école, a dû être mis en confiance et être rassuré quant à cette démarche singulière. La dimension formelle du dispositif de recherche donnait, par sa nature investigatrice, une importance à l'expression de l'élève sur son propre vécu scolaire. La singularité de cette démarche d'intérêt et d'attention portée à l'enfant repose sur un cadre rogérien d'entretien que nous avons présenté (Partie 1 - §2.5) avec une posture d'accueil actif de la parole et d'écoute bienveillante. Cet intérêt marqué pour son fonctionnement, pour son vécu scolaire, pour sa personne contribue à la mise en confiance de l'élève.

Rappelons ici simplement la consigne en soulignant les marques d'intérêt porté au vécu et à l'auto-évaluation personnelle :

« Tu vas me dire à combien est-ce que tu es d'accord avec les phrases que je vais te lire. Je cherche à comprendre comment tu vis la classe, comment c'est pour toi. Il n'y a pas de bonnes ou mauvaises réponses. Je veux juste savoir, au plus près de ta vérité, comment ça se passe pour toi. Tu peux bien sûr avoir du mal à répondre mais je te réexpliquerai. En revanche, il faut que tes réponses te ressemblent le plus possible, qu'elles soient justes, vraies, par rapport à toi, que ça te ressemble. Alors par exemple si je te dis [ITEM 0], à combien es-tu d'accord avec ça ? »

Le premier mouvement a été un certain étonnement devant cette demande quelque peu déstabilisante. Outre l'effet de surprise teintée essentiellement d'enthousiasme que quelqu'un lui porte attention et intérêt, l'élève pouvait aussi présenter une certaine suspicion. Nous avons relevé des manifestations d'inquiétude qui nécessitaient d'être accompagnées de façon non standardisée (Annexe II) puisqu'il ne s'agissait pas de reformulation d'items mais de gestion des émotions, doutes, interrogations de l'enfant :

« Ce n'est pas une évaluation, il n'y a pas de bonnes ou mauvaises réponses »

« Non ne t'inquiètes pas tu peux parler sans que rien ne soit répété à ta maîtresse »

« Personne ne saura que tu as mis zéro au fait qu'elle t'apprécie »

« Oui tu peux dire que c'est tout le temps, si c'est vrai mais peut être que c'est presque tout le temps mais pas toujours qu'on se moque de toi, c'est toi qui sais ».

Nous rappelons que les élèves ont préalablement bénéficié d'une présentation du dispositif de recherche dans sa globalité avec une explicitation plus spécifique du rôle de l'EMVS et de ses conditions de passation (Partie 2 - §4) mais lors des premières passations des précisions cadrantes et rassurantes ont été apportées individuellement comme la clause de confidentialité. En outre, lors des retests les élèves étaient d'emblée très opérationnels et ne demandaient aucune explication supplémentaire. Les temps d'administration s'en sont trouvés très raccourcis. En revanche, le temps d'explicitation des scores en T2 était un moment d'échange qui a permis une communication plus dense et intime. Ces entretiens complémentaires au T2 ne visaient pas l'obtention d'un verbatim mais simplement une bonne compréhension des points saillants des différentiels de scores T1/T2. Mais, les élèves habitués à expliciter et ayant bien saisi le principe de la communication de soi et de l'expression des besoins se sont beaucoup révélés. Ils se sont dévoilés au point qu'il faille parfois recadrer ou contenir. Les débordements prolixes de certains enfants n'ont fait l'objet d'aucune prise de notes car ces propos intimes devaient le demeurer selon notre contrat déontologique. L'attention du chercheur était centrée sur l'enfant et la contenance de ses émotions plus que sur le contenu de ce qu'il exprimait.

Nous tenons ici à préciser que ce mouvement de révélation de soi n'a absolument pas été observé lors des administrations préliminaires auprès des élèves des écoles du Val d'Oise ayant

juste contribué aux tests pour l'élaboration/validation de l'outil EMVS (sur plus de 300 protocoles). Nous soulignons ce point pour deux raisons : le gain de confiance en l'adulte et la capacité visible d'expression de soi observés en T2. Ce sont des observables que l'étude longitudinale nous offre en marge de nos hypothèses : les élèves bénéficiaires du dispositif ont utilisé l'entretien d'explicitation en T2 comme un espace d'échange privé avec une confiance particulière dans leur interlocuteur et une capacité d'élaboration et d'explicitation de soi qui témoignent de l'entraînement de ces aptitudes au cours de la recherche-action.

2.3.2 LA SURVALORISATION DE SOI

Il va être exclusivement question ici des élèves de l'école des Bourseaux de Saint-Ouen-L'Aumône. En effet, les élèves du 10+ de l'école du Sacré-Cœur à Marseille ont été fiers de contribuer, par le biais de l'EMVS à l'étude, mais sont restés très précautionneux quant à la communication de leurs propos et moins prolixes dans l'expression de leur ressenti en T2. En revanche, la dynamique vindicative des élèves du second terrain nécessite d'être soulignée.

Nous rappelons que cet accompagnement individuel à la pratique auto-évaluative avec l'EMVS, s'inscrivait dans une présentation plus générale du dispositif de recherche qui a eu lieu en groupe classe. Lors de cette introduction explicative de leur participation à la recherche-action, les élèves avaient essentiellement retenu l'idée d'un sondage initial qui permettrait d'enclencher des aménagements scolaires susceptibles d'améliorer leur quotidien de classe. Mais, une fois reçus individuellement pour l'administration de l'EMVS, ils ont pris conscience de leur part contributive au projet comme de l'importance de leur participation dans le dispositif. Ils ont pu exprimer une certaine forme d'exigence vis-à-vis de l'école. En effet, ils se sont montrés à la fois plus aptes à repérer ce qui ne leur convenait pas et capables d'identifier de nouvelles sources d'inconfort. Ses observations nous amènent à nous questionner sur le lien entre l'attention portée au bien-être des enfants et une posture plus critique et exigeante sur leurs conditions d'apprentissage avec comme corollaires des attentes majorées vis-à-vis de l'école.

« Mais alors les horaires de classe y s'ont pas changé »

« La maîtresse elle nous écoute mais elle fait pas toujours quelque chose quand on lui demande »

« Les autres y continuent quand même de rire et de se moquer même si elle leur dit toujours d'arrêter »

Etc...

L'intérêt porté par le dispositif de recherche au confort a produit une augmentation du niveau d'attente des élèves vis-à-vis de leurs conditions d'apprentissage. Nous proposons d'interroger la place des élèves DYS- au cœur d'un Dispositif d'Accompagnement Bientraitant divisé en différents espaces de scolarisation avec des temps prévus en classe ordinaire. Nous présentons ici ce que nous n'avions pas anticipé : le dédoublement du vécu des élèves.

2.3.3 L'UBIQUITE DU VECU : QUID DE LA CLASSE D'INCLUSION ?

Pour cette observation spécifique à l'inclusion nous restons centrés sur le vécu des élèves du 10+ (terrain 1). Lorsque nous avons mis le Dispositif d'Accompagnement Bientraitant en place au sein de l'école du Sacré-Cœur à Marseille, nous n'avions pas forcément anticipé qu'il y aurait des résultats différents entre l'espace 10+ et leur classe d'inclusion. Or, lorsque les élèves ont été questionnés sur leur vécu scolaire en fin d'année, ils ont tous immédiatement demandé pour certains items « *heu...Mais en classe d'accueil ou dans le 10+ ?* ». En effet, leur vécu pouvait être très différent selon leur lieu d'apprentissage. Leur vécu dépendait de l'endroit dans lequel ils étaient pour travailler. Lorsqu'il est question de climat scolaire, il est question de vécu global. Mais concernant le vécu scolaire des enfants, celui-ci est contextualisé. L'élève est en capacité de distinguer des nuances, de différencier ses expériences vécues. Aussi, ne pas tenir compte de ces distinctions reviendrait à lisser les aspérités de la réalité de ce qu'il vit concrètement dans son quotidien d'écolier ou pire que son ressenti soit contaminé par d'autres contextes ou situations. Un enfant peut avoir un vécu global négatif de l'école tandis que s'il est convié à préciser sa pensée, à mesurer son inconfort sur des points précis, il peut apporter des éléments de son ressenti plus authentiques, congruents et affinés. Ce point est important et mérite d'être non seulement souligné ici mais certainement d'être étudié de façon approfondie lors d'une autre recherche. En effet, nous avons pu observer une sorte d'affinement du ressenti, de la pensée (et sans doute du langage...) qui a permis aux élèves de sortir d'une impression globale qui peut écraser la complexité du réel en faisant écran à l'accès nuancé, différencié de leurs ressentis. Les élèves ont gagné en discernement avec une perception notamment plus discriminante de leur vécu en fonction des conditions de celui-ci.

Notre expérimentation de l'EMVS témoigne du fait que les élèves sont non seulement en capacité d'exprimer leurs besoins propres mais aussi de poser un diagnostic précis, mesuré sur leur vécu en fonction du contexte d'apprentissage. Les hésitations observées lorsqu'ils doivent déterminer une cotation montrent combien ils sont soucieux de justesse et de précision dans leur évaluation. Cette auto-évaluation graduée leur a donné les moyens de s'interroger sur leur

vécu en le quantifiant « *Est-ce que ça m'arrive souvent ? Est-ce que c'est beaucoup ?* » et le qualifiant « *C'est un peu comme ça pour moi, c'est vraiment important ça pour moi...* ». Ils se sont saisis, tel que nous ne l'avions pas imaginé, de cet outil d'évocation subjectif et de sa graduation pour préciser leur vécu.

Si le climat scolaire est une vision d'ensemble qui ne distingue pas les vécus très spécifiques des élèves, en revanche l'enquête clinique auprès de ces derniers permet de déterminer avec précision les états de leur ressenti scolaire ou même leurs ressentis scolaires. Notre étude pointe que leur témoignage est précieux et que le discernement des élèves, lorsqu'il est sollicité et accueilli, peut nous guider dans la compréhension de leurs besoins. Comment ne pas faire de lien avec des réalités telles que certains élèves décrochent non pas du fait du collège, mais de seulement un ou deux cours qu'ils estiment insupportables. De la même façon, un enfant peut décrocher des apprentissages parce qu'il a peur de la récréation ou encore d'un intervenant particulier.

Cette étude nous a permis de distinguer du point de vue de l'enfant, ce que nous en tant qu'adulte nous avons du mal à penser. Ils nous ont appris qu'ils peuvent ne pas avoir un vécu uniforme dans tous les endroits, ni selon les types de sollicitations. Ils nous ont appris qu'il n'existe pas *un* mais *des vécus scolaires*. Des vécus scolaires dépendants des différences de l'environnement et pas seulement des différences individuelles.

2.4 ANALYSE ET CRITIQUE DU DISPOSITIF INCLUSIF

Sans forcément proposer un descriptif comparatif du projet de dispositif et de sa mise en œuvre effective, nous pouvons néanmoins reprendre différents points du projet 10+ pour les confronter à la réalité pragmatique de sa réalisation qui en fut partielle. En effet, comme tout projet, il compte sa part d'irréalisé ou d'irréalisable. L'ancrage théorique des choix méthodologiques pour la création du dispositif pédagogique demeure le ciment ou liant de toutes les pierres qui ont permis sa construction. Pour autant, notre recherche-action se réclame d'un pragmatisme multi-référencé. L'élaboration de cet espace d'apprentissage spécifique, le 10+, reposait sur des courants de pensées, des modèles, des pratiques concrètes issus d'approches cliniques voisines même s'ils étaient rattachés à des cadres théoriques différents. Nous nous sommes autorisés à utiliser des outils développés dans des champs d'application ou des courants pédagogiques sans forcément adhérer à tous leurs postulats ou à l'ensemble de leurs développements. L'analyse de la mise en œuvre sur une année du projet nous permet dans l'après coup d'en extraire les forces et faiblesses et d'en reprendre les points saillants.

2.4.1 LES OBSTACLES OU LIMITATIONS DU DISPOSITIF 10+

Un point crucial du projet consistait en l'amélioration de la prise en charge globale de l'enfant avec le souhait d'éviter les ruptures d'accompagnement (soin/école) et favoriser la continuité pédagogique (rééducative/éducative). Pour éviter ces ruptures, il convenait de penser en termes d'unité de lieu, celui de vie de l'élève donc penser l'école comme point de centralisation des prises en charge. L'espace scolaire, qui n'est pas devenu un lieu de soin, a permis d'accueillir certaines prises en charge de type exclusivement rééducatif. Devenir un lieu d'accueil de personnels extérieurs à l'école n'était pas évident. Les principales limitations tenaient dans le fait que les professionnels notamment libéraux ne se déplacent pas facilement. En revanche, les professionnels du SESSAD sont intervenus tout au long de l'année scolaire, notamment pour des prises en charge groupales. Ces interventions ont privilégié la continuité pédagogique : les professionnels s'accordaient sur les modalités d'intervention propres à chacun dans une logique de cohérence. Il a fallu pour cela tout à la fois circonscrire les missions et rôles de chacun tout en acceptant une marge transitionnelle de zone d'intervention commune. Cet interstice nécessaire dans lequel chacun pouvait accomplir quelque chose de similaire, permettait le liant humain entre les spécificités professionnelles. Ce « quelque chose » était de nature relationnelle et pouvait se qualifier de posture d'attention. Le positionnement professionnel de chaque intervenant s'associait à une posture humaine attentive et engagée. Plus qu'une coopération, ces rééquilibres se sont négociés en réunions diverses : celles programmées de façon hebdomadaire, mais aussi d'autres ajoutées selon la nécessité de réajuster le protocole d'intervention (soin et école). Des temps informels de discussion ont très largement contribué à l'organisation mouvante du Dispositif d'Accompagnement Bientraitant qu'en tant que chercheuse j'ai dirigé et articulé au projet de Resodys. Ces moments indispensables, riches au plan de la communication humaine, étaient très chronophages et reposaient sur la bonne volonté et l'implication de chacun. Pour autant, si l'engagement et le temps n'étaient pas comptés, il n'était pas toujours simple de poser ces espaces d'échanges et de coopération. En effet, d'une façon générale, la disponibilité réciproque est compliquée à planifier selon les agendas de chacun. Ces échanges indispensables au tissage interprofessionnel étaient la condition incontournable à l'établissement d'une collaboration entre tous les accompagnants. Cette collaboration reposait sur un partenariat institutionnel (soin/scolaire). Si la ligne directrice était bien de prioriser les échanges entre les professionnels et donc les faciliter, l'organisation, indispensable, qui en a découlé pour gérer avec souplesse et intelligence les pratiques professionnelles croisées, était particulièrement lourde. Il était impératif pour que la pluralité

professionnelle fonctionne de concert, de clarifier les buts et actions de chacun avec des objectifs interdépendants et donc des missions s'influençant les unes les autres. Cette organisation réclamait l'engagement et la motivation des acteurs du projet pour maintenir la synergie des actes bientraitants. Cette mobilisation pour la bonne mise en œuvre du Dispositif d'Accompagnement Bientraitant, c'est-à-dire une prise en charge bientraitante des élèves, était en soi une marque d'attention aux élèves et d'intention de bien traiter leur difficulté d'apprentissage. Cette attention humainement convergente devait, au plan professionnel, se planifier (projet) puis s'organiser régulièrement pour se réajuster (réunions, échanges).

C'est dans cette perspective que des réunions régulières ont été prévues. Des concertations hebdomadaires ont de fait eu lieu sur le site du SESSAD et un cycle de formation à destination de l'ensemble de l'équipe pédagogique a permis d'ouvrir la discussion des problématiques d'un projet inclusif sur l'école. Ces temps partagés ont donné lieu à l'avènement de nouvelles compréhensions. Par la transmission d'informations, le partage d'expertises distinctes, le croisement de regard et la confrontation des points de vue, une compréhension optimisée de l'apport de tous s'est construite. Il est important de souligner que ce qui était ainsi mis en œuvre pour favoriser la communication entre accompagnants l'était dans une prudence juridique relative au secret médical et déontologique sans cesse réaffirmée. En effet, certains contenus permettant une compréhension partagée des difficultés de l'élève pouvaient correspondre à des informations psychologiques et médicales. Cela pouvait concerner des données relevant du domaine de la santé mentale et donc étaient marquées du sceau du secret professionnel. Pour lever les freins liés aux différences de cultures professionnelles, un même langage, ou plus exactement un langage commun a été nécessaire. Chacun a dû rendre intelligible son discours, chacun a simplifié ses explications, chacun a évité l'utilisation d'un vocable trop spécialisé ou s'est donné la peine de le définir. Chacun a ainsi fait l'expérience continue d'un ajustement relationnel aux possibilités de traitement mental de chacun. L'impératif de partager étant ainsi posé, le jargon professionnel des uns devait se traduire en propos compréhensibles pour les autres. Ces ajustements réciproques ont fait écho à ceux préconisés dans la relation pédagogique aux élèves.

Pour faciliter l'établissement d'un langage commun, nous rappelons que des formations, sous forme de petites conférences interactives, ont été proposées par le SESSAD et moi-même à l'équipe enseignante. Ces manifestations se sont tenues tout au long de l'année, dans l'école, dans le but de permettre à chaque accompagnant de mieux comprendre la problématique « DYS- » et de construire un socle de connaissances communes. Ces temps pouvaient être des

moments riches en partage mais aussi des espaces moins solidaires que conflictuels dans lesquels se jouaient des rivalités professionnelles qui pouvaient se faire entendre et éloigner de l'objectif initial du bien-être des enfants.

Si notre Dispositif de Bientraitance Pédagogique s'est globalement bien déroulé au plan partenarial, avec une mutualisation des actions très porteuse pour les enfants, nous en percevons, malgré tout, les limites et fragilités (organisation temporelle, agencement, coordination, supervision générale...). Il semble en effet, indispensable de prévoir un encadrement spécifique dédié à l'organisation partenariale qui correspond à l'axe IV des recommandations de la HAS (ANESM, 2008). En effet une analyse institutionnelle ou systémique pourrait permettre de compléter l'accompagnement à l'accompagnement de l'enseignante par un accompagnement à l'accompagnement de l'ensemble des professionnels intervenants dans le dispositif. Il pourrait s'agir d'une action C.

2.4.2 LES EFFETS DE L'INCLUSION SCOLAIRE

Nous avons précisé en partie 2 - §1.4.3 que les enfants porteurs de troubles DYS- sont confrontés à des exigences auxquelles ils ne parviennent pas toujours à répondre. L'écriture, la lecture constituent des activités mentales complexes que l'élève DYS- a de grandes difficultés à réaliser. Différentes caractéristiques peuvent être observées telles que les troubles attentionnels, la fatigabilité cognitive, la lenteur exécutive etc. En inclusion en classe ordinaire, ces enfants peuvent très vite se trouver en situation d'échec, traduite alors par une perte de confiance en soi et une perte d'engagement et de persévérance dans les apprentissages scolaires. Ces élèves peuvent également éprouver de l'anxiété, une certaine dévalorisation de soi ainsi qu'une perte de motivation. Dès lors, face à de telles difficultés scolaires, l'élève avec un trouble DYS- peut développer d'autres troubles associés. Notamment, il peut présenter des troubles du comportement en essayant de dissimuler son échec scolaire (hyper émotionnalité, instabilité, déni de l'échec...) et manifester par ailleurs de l'agressivité pour tenter d'ajuster son comportement lié à un sentiment de frustration.

Dans le cadre du dispositif, les ajustements pédagogiques ont pu considérablement réduire la marge d'adaptation exigée de l'élève pour le soulager et lui apporter un meilleur confort de travail. Cette expérience pour les élèves DYS- de travailler ensemble dans le 10+ au sein d'un groupe de pairs porteurs de mêmes troubles, a permis une identification latérale sécurisante. Le fait d'être dans un contexte de petit effectif avec des tâches différenciées a eu un réel effet valorisant puisqu'ils ont pu être fiers de faire et surtout de réussir comme les autres, un travail

sur mesure, c'est-à-dire éprouver une ressemblance dans la différence. Tout élève pouvait ainsi se reconnaître et se sentir reconnu dans ses particularités et besoins spécifiques. Les élèves pouvaient se considérer au même niveau que leurs camarades sans craindre un regard comparatif, chacun disposant de forces et faiblesses bien identifiées, acceptées comme des variations intra-individuelles de fonctionnement. Cette reconnaissance mutuelle de cette spécificité établie « Nous sommes tous dys quelque chose ! » les singularisait dans leur trouble, mais sans jugement de valeur associé aux particularités de chacun. Cette singularité contribuant de leur identité d'élève était acceptée et comprise au point de permettre un sentiment de congruence personnelle et de confort psychique. En revanche, lors des temps d'inclusion, ils se retrouvaient de nouveau projetés dans l'univers des différences et comparaisons avec un rappel violent à la norme des attendus scolaires.

En classe d'inclusion deux problèmes se posaient à eux :

- le regard du collectif en classe d'inclusion qui exposait l'identité personnelle et scolaire
- et les variations d'adaptabilité des lieux d'apprentissage (10+/inclusion) qui mobilisaient leur flexibilité mentale, posturale et leurs capacités d'accommodation.

2.4.2.1 L'ADAPTATION DANS LA CLASSE D'INCLUSION

S'il n'était pas question d'inscrire à tout prix l'élève avec son fonctionnement différent (DYS-) dans les mêmes apprentissages que les autres enfants de la classe, en revanche, les temps de classe en inclusion étaient eux très éloignés des objectifs fixés dans leur projet pédagogique individuel, malgré l'effort de coordination des pratiques et d'échange entre enseignants.

Les élèves ont pu raconter le malaise social éprouvé en situation d'inclusion en classe ordinaire. Ils ont exprimé combien le regard des autres élèves, parfois envieux, parfois compatissants, leur était insupportable. Ils se sentaient étrangers à la classe et cherchaient à s'y fondre et s'effacer. Le rythme, le bruit, les contenus scolaires malgré la différenciation ... Tout pouvait être perçu comme une violence. Leur capacité d'adaptation était fortement sollicitée au plan sensoriel, physique, intellectuel. Les scores obtenus à l'EMVS témoignent soit de cette souffrance en classe d'inclusion détonnant avec le bien-être de l'espace 10+, soit d'une démission. Les élèves se mettaient en mode « off », la passivité leur permettait de laisser passer ces temps d'inclusion, parfois de se reposer.

Ces temps d'inclusion se sont vu progressivement diminuer avec l'augmentation des activités spécifiques organisées pour eux. La mise en place des ateliers proposés par l'enseignante du

10+, les interventions du SESSAD et l'introduction des ateliers musique ont réduit de façon conséquente ces moments en classe d'inclusion. Le Dispositif d'Accompagnement Bientraitant a permis de les extraire d'un environnement perçu comme maltraitant mais les y replonge avec une perception du mal-être renforcé par l'expérience du confort dans l'espace 10+. Il n'en demeure pas moins que, dans les résultats de l'EMVS, des effets positifs en classe d'inclusion sont observés (Partie 4 - §3) témoignant d'une contagion de la bientraitance ou/et d'une diffusion des pratiques spécifiques du 10+ sur les classes d'accueil ne bénéficiant pas directement des actions A et B du Dispositif d'Accompagnement Bientraitant.

2.4.2.2 L'AJUSTEMENT DE L'ENSEIGNANTE ET DU TRAVAIL AUX ENFANTS AU SEIN DU 10+

L'objectif de l'enseignante a bien été d'accompagner l'enfant dans la construction de soi et le rendre acteur de ses actes malgré son intelligence troublée. En développant les capacités d'agir de l'élève, en proposant un cadre sécurisant, une relation de confiance, l'enseignante visait à le rendre acteur de ses apprentissages. Pour cela, les situations d'apprentissage reposaient essentiellement sur des objectifs facilement accessibles. Les tâches proposées à l'enfant étaient bien ajustées aux possibilités de les réaliser pour que celui-ci se sente toujours en capacité au moins d'essayer. L'enseignante n'hésitait pas, en dehors des réunions de régulation, à demander la contribution du chercheur à l'étude des situations d'apprentissage, à l'élaboration des projets individuels, à l'analyse de ses praxies professionnelles en vue de les adapter au mieux aux contextes de travail. Ma posture de chercheuse, explicitée dans la partie relative à l'analyse praxéologique (Partie 5 - §3) consistait à la fois dans la mise en place du dispositif, et dans une disponibilité aux demandes et initiatives des acteurs participants à l'expérimentation.

Dans l'espace 10+ l'enseignante raccrochait les activités qu'elle proposait aux sollicitations de la classe d'inclusion pour aider, renforcer les compétences visées en groupe classe d'inclusion. Mais la priorité était donnée à l'analyse de ses modalités de travailler et d'apprendre. Il était avant tout question d'inviter l'élève à penser ses apprentissages afin qu'il puisse apprendre de ses modes de travail et qu'il développe son autonomie de travail. Le but visé par l'enseignante était aussi la communication explicite par l'élève de ses procédures et difficultés. Il était invité à exprimer ses besoins en termes d'accompagnement humain, d'aménagements pédagogiques pour qu'il puisse se donner les moyens de mieux apprendre. L'enseignante visait ces compétences nécessaires à l'élève pour qu'il puisse, dans le cours de son évolution scolaire, travailler de manière la plus autonome possible. Cela ne signifiait pas que les apprentissages scolaires étaient écartés, ils étaient au contraire adaptés pour permettre d'être assumés par les

élèves. Convaincue qu'individualiser les pratiques d'enseignement est aujourd'hui incontournable pour réellement répondre aux besoins de tous les enfants, l'enseignante n'hésitait pas à différencier son approche, spécifier les tâches en fonction des élèves et elle se sentait soutenue dans cette orientation par le dispositif de recherche. Précisons malgré tout, qu'elle était prise en tension entre des exigences paradoxales avec d'un côté les recommandations de bientraitance et de l'autre la commande institutionnelle (avoir les compétences pour passer dans la classe supérieure et avoir le niveau scolaire suffisant pour les temps dans le groupe d'inclusion).

Concernant les élèves, ils ont eu, eux aussi, à travailler leurs capacités d'accommodation. Ils ont dû gérer un vécu scolaire très différent en fonction des moments passés dans le 10+ et dans la classe d'inclusion. L'écart était très important et nécessitait la mise en œuvre de mécanismes de *coping*. Ces processus adaptatifs définis en partie théorique (Partie 1 - §2.5) pouvaient aussi être des modes de défenses mobilisés pour se protéger. Ces temps passés en grand groupe ont assuré le maintien d'une certaine conscience, par les élèves DYS- de la persistance de leurs troubles (évidemment toujours présents même si moins péniblement ressentis dans le 10+).

À l'opposé, sur les temps passés dans le 10+, les élèves ont pris peu à peu conscience de leur potentiel réel, celui qui est indépendant des troubles DYS-. Ils ont pu faire l'expérience de leur capacité de penser. En effet, une fois les aménagements mis en place pour les soulager de leurs troubles et permettre au raisonnement de s'exprimer, ils ont pu libérer leur réflexion. Nous avons pu détailler (**Erreur ! Source du renvoi introuvable.** - §1.4.3) comment ces élèves sont en capacité d'utiliser leur intelligence à des niveaux d'élaboration mentale supérieure lorsqu'ils ne sont plus empêchés, freinés par la gestion de leurs troubles. En dépassant des difficultés d'apprentissage surmontables (zone de difficulté proximale), les enfants ont pu gagner en autonomie, se montrer capables d'initiatives et faire des choix métacognitifs judicieux. Quant aux élèves non bénéficiaires du dispositif, les retombées ont été positives pour eux aussi puisqu'ils ont appris des valeurs essentielles du vivre ensemble : tolérance, respect des autres, de la différence, solidarité.... Ils ont notamment modifié leurs attitudes de méfiance face à des enfants différents et pourtant très semblables. Les retours des enseignants et des élèves eux-mêmes sur l'implémentation du 10+ dans leur établissement témoignent d'un impact positif de l'accueil du dispositif sur la qualité des relations interpersonnelles et des représentations sociales. Comme les élèves porteurs de troubles DYS- ne présentent pas de signes ostensibles de leurs dysfonctionnements neuro-cognitifs, ils n'étaient pas perçus sous l'angle médical mais comme des « mauvais » élèves. Leur handicap peu visible pouvait même parfois créer un

sentiment d'injustice chez les autres élèves qui ne bénéficiaient pas de cette même différenciation pédagogique.

Nous avons repris un certain nombre de points qu'il nous paraissait important d'analyser et discuter. Nos commentaires et critiques sont le fruit d'une réflexion soutenue par la réflexivité consubstantielle du travail de recherche. Nous proposons dans la prochaine partie de poser un regard « méta » sur la posture d'accompagnement : celle commune des enseignantes et celle du chercheur.

3 ANALYSE PRAXEOLOGIQUE EN RECHERCHE : DE L'ACCOMPAGNEMENT A L'ACCOMPAGNEMENT

Les recommandations internationales, dont celles de l'UNESCO, précisent combien la qualité de vie au travail des enseignants peut être à l'origine d'une meilleure qualité des apprentissages des élèves. Aussi, préoccupés du confort de travail des élèves intrinsèquement lié à celui de l'enseignant, nous nous sommes évidemment souciés dans notre recherche-action du confort de l'enseignante. C'est dans cette optique bienveillante que nous avons prévu dans le dispositif un accompagnement à l'accompagnement qui soit certes prescripteur mais aussi conteneur et sécure. La première sécurité étant la non-divulgation des propos échangés. Le dispositif bientraitant, source d'épanouissement des élèves, ne pouvait se dérouler sans la préoccupation du bien-être professionnel de l'enseignante. Dans cette expérimentation pédagogique, l'exercice du métier s'est vu bousculé et restructuré selon des recommandations de bonne conduite. L'accompagnement à l'accompagnement s'est imposé comme une garantie de bon déroulement du protocole de recherche mais s'est aussi proposé comme un soutien à la personne. Le soutien à la bonne conduite du projet est subséquent du soutien de son acteur principal de terrain : l'enseignante. Ces entretiens réguliers, mensuels, ont permis une guidance réflexive en questionnant l'activité réelle, avec la part réalisée mais aussi celle empêchée (Clot, 1999), pour repérer les ressorts envisageables en termes d'ajustements. Si nous nous sommes évidemment intéressés à la façon dont l'enseignante décrivait ses manières de faire, ses gestes de métier pour s'adapter et s'engager, notre objet n'était pas l'analyse d'activité mais la supervision de la bonne tenue du protocole. C'est cet accompagnement à l'accompagnement que *je* propose, en mon nom, tout d'abord de narrer puis d'analyser. Le « *Je* » *méthodologique* (Olivier de Sardan, 2000) offre l'angle de mon *vécu* de chercheure immergée dans l'action de sa recherche.

3.1 LE VECU DE L'ACCOMPAGNEMENT A L'ACCOMPAGNEMENT

Cette action B du dispositif de recherche-action était un gage stratégique de réussite de ce dernier et cet accompagnement à l'accompagnement se réclamait d'être aussi bientraitant que l'action A à destination des élèves. Et, comme la réalisation réussie de tout projet passe par une implication personnelle, j'étais impliquée et appliquée à ce que l'enseignante le soit également. Mon rôle dans cet accompagnant était de guider l'enseignante tout au long de son parcours pour l'aider à atteindre les objectifs qu'elle s'était elle-même fixés en regard du dispositif de recherche et dans le respect des recommandations fixées par sa mise en œuvre. L'enseignante était libre d'interpréter le cadre donné, de manifester ses besoins et ses attentes, de traduire en propositions pragmatiques les recommandations de la charte puis de co-définir des actions singulières. Cela a nécessairement entraîné des ajustements et une régulation facilitée par la régularité des rencontres. Je procédais, en tant que chercheuse responsable du déroulement du protocole de recherche, à cette supervision et guidance.

Notre relation s'est construite sur des valeurs de respect d'autrui, d'empathie, d'authenticité, de bienveillance, de confiance mais aussi d'exigence. Animée par la conviction que chacun dispose d'un potentiel créatif qu'il peut exprimer, je laissais une grande marge d'improvisation à ces temps d'entretien. Le curseur thématique des sujets abordés en réunion se déplaçait sur un segment préalablement fixé qui était celui du dispositif (avec la charte de bientraitance, les six pivots neurocognitifs et l'évaluation continue). J'ai pu développer une relation de confiance avec une réceptivité personnalisée basée sur l'écoute active, l'empathie et le respect profond des attentes et besoins de l'enseignante. Située dans une relation d'aide, je me laissais aussi guider par les demandes spécifiques et questionnements de l'enseignante. Le processus d'accompagnement s'appuyait sur cette dynamique de questionnement, de doutance, de tâtonnement, de recherche de compréhensions nouvelles.

J'offrais cette écoute rogérienne (§ 2.2.4) et interrogeais à mon tour pour alimenter l'échange dans un esprit de co-élaboration du projet pédagogique concret que seule l'enseignante menait ensuite dans la classe. Cet espace régulier de paroles permettait de mener une réflexion sur son projet, en tant qu'appropriation progressive des recommandations de bientraitance. Mes interventions dans la discussion n'étaient pas anticipées autrement que par les questionnements de la séance précédente ou les demandes intermédiaires par téléphone ou courriels. Ainsi mes actions étaient diversifiées et se déployaient dans le domaine de l'acquisition de connaissances, de l'aide à la mise en œuvre des compétences d'accompagnement de l'enseignante, de conseils pour le développement de sa posture propre en regard des innovations relationnelles mises en

place, de soutien narcissique, de relance motivationnelle, etc. La seule posture pérenne était ma croyance dans la capacité élaboratrice de l'échange et ma confiance dans le potentiel créatif du dispositif de recherche. Mon rôle n'était pas d'apporter des réponses prêtes à l'emploi, des recettes ou autres stratégies à appliquer mais plutôt d'inviter l'enseignante à mener une démarche réflexive pour l'amener vers de nouvelles compréhensions et procédures. Mon apport était, outre l'écoute réfléchissante, de donner un cadre à la réalisation de ces innovations pédagogiques. Il s'agissait du cadre du dispositif de recherche, incarné par la présence du chercheur. Il s'agissait de ce cadre de bienveillance porté par l'élaboration du dispositif de recherche-action (Rappel du respect de la charte de bienveillance). Nous pouvions faire le point et reprendre les situations amenées par l'enseignante selon ce qu'elle souhaitait mettre au travail pendant la séance. Elle pouvait faire état des écarts entre les éléments attendus et ceux constatés, et je pouvais alors participer à l'élaboration de remédiations ou contribuer à poser une autre appréciation de son travail ou encore l'aider à définir un prochain plan d'actions et lui donner des clefs de compréhension ou la guider dans le choix des moyens de sa réalisation.

En plus de cette représentation des attentes et des recommandations du protocole de recherche, l'enseignante pouvait s'appuyer concrètement sur le cadre de cet accompagnement pour en puiser du contenu psychologique et didactique. En tant que chercheur enseignant-psychologue, je pouvais lui apporter certains conseils en référence à la charte de bienveillance, lui suggérer des pistes, l'aider à définir ses propres moyens, à donner du sens pour faciliter son cheminement et lui garantir un itinéraire et un cap à tenir. Lors de ces échanges, j'observais et j'écoutais pour mieux la connaître et l'inciter à développer son potentiel créatif. Je l'invitais à fonctionner en classe selon sa nature propre, et de ne prendre et retenir de nos échanges que ce qui faisait écho en elle. Il ne s'agissait pas qu'elle devienne le pantin du chercheur ou que le dispositif l'instrumentalise à des fins de recherche. Ma guidance s'est installée dans le respect de son autonomie d'action directe auprès des élèves. Mon investissement auprès d'elle était à la hauteur de celui que j'espérais qu'elle accorde à cette recherche-action dans laquelle nous nous trouvions mutuellement engagées. Je pouvais également l'aider à se situer ou se repositionner par rapport aux élèves et aux autres partenaires également impliqués. Je ne manquais pas également de l'encourager à s'auto-positionner afin qu'elle reste fidèle à elle-même, congruente avec ses valeurs personnelles et ses choix. Cela, tant que ses convictions n'entraient pas en opposition avec la charte de bienveillance, autrement, j'ouvrais la possibilité d'en discuter pour avancer. Il m'arrivait fréquemment d'ouvrir de nouvelles perspectives grâce aux références théoriques et à l'accès vers de nouvelles connaissances que je lui offrais en lui donnant des

sources d'information en lien avec ses questionnements. Les rares résistances pouvaient parfaitement être exprimées et le temps permettait toujours de les assouplir ou même de les lever. La régularité des temps d'échange offrait des espaces de réflexion personnelle entre deux réunions de partage qui permettaient à l'enseignante de cheminer. Ces entre-deux rencontres permettaient des prises de recul et de conscience nécessaires pour générer des prises de décisions et engendrer du changement. Il m'est arrivé aussi de soutenir certaines positions et contribuer à dissiper des doutes, à sortir d'hésitations qui faisaient frein, ou encore de remobiliser l'enseignante, de la rassurer, de valoriser ses actions, de relancer la motivation puissant moteur d'implication. Il était évident que mon application à prendre soin de l'enseignante était au premier plan. Dans cette orientation de bienveillance scolaire, également valable pour l'enseignante, j'étais particulièrement attentive à son état et veillais à la gestion de ses mouvements intrapsychiques en atermoyant certains sujets, ou en mettant en suspens certaines recommandations. Il pouvait aussi m'arriver de l'inviter à modérer l'énergie et le temps qu'elle déployait au service du dispositif pour préserver sa dynamique dans la continuité et sur la durée.

L'acquisition de nouvelles connaissances neuropsychologiques et la mise en œuvre de compétences neuro-pédagogiques s'étaient sur un processus de transformation identitaire à accompagner au plan aussi personnel. Je veillais à la congruence professionnelle de l'enseignante à ses propres aptitudes et modalités de fonctionnement personnel. Aussi, ces rencontres ont permis de développer chez l'enseignante des qualités humaines qui transcendent les compétences d'ajustements pédagogiques visées par la supervision. La démarche réflexive, les questionnements autour de ses propres valeurs, de sa motivation personnelle, de son propre intérêt concordant à la philosophie du dispositif, prenaient davantage de place finalement dans les échanges que la guidance nécessaire à la mise en œuvre du dispositif au sein de la classe sous la forme de l'action A. Mon objectif, qui était de lui permettre de s'approprier les principes du concept relationnel de bienveillance pédagogique par son expérience d'une part lors de nos échanges et d'autre part dans les échanges avec ses élèves, semble avoir été atteint. En effet, j'ai pu observer ses représentations évoluer et son positionnement bouger du fait des remises en cause favorisées par les questions soulevées en cours de réunion et suscitées par ses propres confrontations à la réalité lors de ses expérimentations en classe. Je me permets, ici et maintenant, une analyse très subjective et réflexive de ce vécu d'accompagnement. Mon regard sera porté sur la posture de l'enseignante comme accompagnée et sur celle du chercheur comme

accompagnant. Mais avant cela, un temps plus objectif me semble nécessaire pour repositionner la posture comme une disposition humaine soutenue par le dispositif.

3.2 AU-DELA DU DISPOSITIF, UNE DISPOSITION HUMAINE : UNE POSTURE D'ACCOMPAGNEMENT

L'ensemble du dispositif s'est installé dans une contractualisation et une coordination partenariale qui a conduit à un accueil enthousiaste et confiant. Son implémentation a nécessité son propre ajustement au milieu scolaire qui l'accueillait. Il s'est posé sans s'imposer ni s'opposer aux instances et cadres institutionnels mais au contraire en s'y intégrant. La charte de bientraitance pédagogique, établie en conciliant des prescriptions de la HAS et les recommandations de l'EN, semblait, sous l'angle de valeurs humaine et éthiques communes, tout à fait consensuelle. Malgré tout, elle apportait les graines du changement. Notre dispositif a en effet bousculé les pratiques et généré un important changement dans l'activité de l'enseignante en modifiant la nature et l'intentionnalité de ses gestes professionnels dynamiques. Bucheton (2009) développe ce concept d'ajustement comme un réglage de la gestuelle interpersonnelle. Il aborde la notion d'adaptabilité continue et *d'imprévisibilité du geste professionnel* dans la gestion de la co-activité avec les élèves en situation de travailler. Les résultats de son étude défendent l'idée de rééquilibrer les contenus de formation à partir de la dimension d'ajustement de l'enseignant en action en classe par rapport à celle survalorisée de planification (progression annuelle, programme national). Les considérations critiques concernant la rigidité du positionnement institutionnel de tout enseignant remplissant sa mission au plus près des recommandations nationales, amènent à réfléchir sur les particularités de la posture d'accompagnant au sein d'un dispositif d'éducation.

Il convient en effet, à cet endroit, d'ouvrir une réflexion autour du positionnement de l'enseignante dans le dispositif expérimental comme également du mien dans ma relation d'accompagnement à l'accompagnement. Je propose d'analyser les modalités d'intervention recommandées et sollicitées par le dispositif, pour tendre à la description d'*un style d'accompagnement* (Clot & Faïta, 2000). *Accompagner* comporte des modalités tellement plurielles, qu'il importe d'interroger le positionnement ou plus exactement *la posture* (Paul, 2004). La posture comprise comme « une façon d'être, une attitude, une façon d'aborder les choses dans tel ou tel état d'esprit qui va donner lieu à une série de variantes, de figures possibles, de variation dans les aléas de la temporalité. » (Donnadiou et al., 1998, p. 5) est force de *complexité* (Morin, 1990). Cette posture revêt des facettes multiples (Jorro, 2011), que je

propose ici de discuter. La taxinomie de la « *Petite galerie de portraits de formateurs en mal de modèles* » (Enriquez, 1981) offre une présentation de catégories descriptives de formateurs, un miroir grossissant, un prisme aux reflets variés, aux contours fantasmatiques. Cette liste de profils cliniques interroge sur la flexibilité posturale de l'enseignant et sur sa capacité de maintenir de la stabilité dans le changement. Ce dernier peut-il avoir plusieurs postures ou des déclinaisons de la même ? Une seule posture composite encline à s'ajuster au contexte d'accompagnement ? La posture comprise comme « une façon d'être, une attitude, une façon d'aborder les choses dans tel ou tel état d'esprit qui va donner lieu à une série de variantes, de figures possibles, de variation dans les aléas de la temporalité. » (Donnadieu et al., 1998, p. 5) est force de *complexité* (Morin, 1990). Le positionnement relationnel bientraitant de l'enseignante au groupe d'élèves n'a cessé d'évoluer, muer selon les besoins, les aléas du contexte et simplement en évoluant durant le déroulement de l'année. Dans cette mouvance, des aspects sont restés constants. Ce sont précisément ceux-là qui circonscrivent une certaine identité de fonctionnement que je pose comme des constituants saillants de la posture enseignante. De mon côté, lors de cette expérience d'accompagnement pédagogique expérimental, se sont développées des modalités d'intervention, de guidance, d'animation dont les potentialités d'actualisation ont été encouragées, soutenues par ma propre expérience d'accompagnement.

Je propose maintenant d'aborder l'analyse de la posture enseignante pour ensuite tenter d'auto-analyser celle d'accompagnante qui a été la mienne et finir par identifier la nature de cet accompagnement à l'accompagnement.

3.3 DISPOSITIF D'ACCOMPAGNEMENT : ANALYSE DES POSTURES DE CHACUN

Je propose d'aborder comment l'enseignant, au sens générique s'est engagé vis à vis du dispositif. La charte et le dispositif de recherche ne se sont pas imposés mais proposés et répondaient aussi à une demande ou un besoin. Loin d'une acceptation tacite, il s'agit d'une rencontre. Ce qui rend compte d'une démarche volontaire du côté de l'enseignant.

Mais la mise en place d'un dispositif d'accompagnement bientraitant dépend aussi de celui qui l'introduit. Dans cette expérimentation, c'est le chercheur. Mais, il sera nécessaire de s'interroger sur qui pourrait assurer cette place en dehors d'un dispositif de recherche. Afin d'avoir des éléments de réponse à cette question, il importe d'avoir eu un regard introspectif sur ce rôle. De surcroit, il est indispensable d'avoir une analyse réflexive sur la relation accompagnant-accompagné à un niveau d'action B (accompagnement à l'accompagnement)

puisque l'enseignante orchestre et encadre l'action A (Accompagnement des élèves à la compréhension de soi et à la réflexivité). Je propose une analyse de la posture d'engagement de l'enseignante dans le dispositif d'accompagnement puis une auto-analyse de ma propre posture d'accompagnement.

3.3.1 L'ENGAGEMENT DE L'ENSEIGNANTE

Il est ici toujours question de l'enseignant, au sens générique, et il est aussi toujours question d'un point de vue, celui du chercheur sur ce qu'il garde et partage de son expérience. Ce qui suit continu d'être ma réflexion sur mon action, sur ses incidences observées au travers du filtre de mon regard subjectif. Une posture uniforme ne serait qu'imposture dans l'exercice professionnelle de pédagogue. La posture est au minimum double. Une unité composée, toute à la fois divisée et imbriquée. Elle correspond à l'entremêlement indissociable du professionnel et du personnel. Une composante « Pro- personnelle » au sens d'une *simultanéité* d'engagement tant personnel que professionnel. Il est question de la cohabitation en soi d'identités différentes qui se confondent pour ne produire qu'un seul mot ici proposé « Pro-personnel ». Par « personnel » il est question de l'incarnation du métier (Clot, 2006). Son incorporation psychoaffective. La lucidité de cette intrication identitaire garantit une reconnaissance d'unité de cette insécable complexité. L'enseignant porte, en héritage forcé, son passé personnel d'ancien élève tout autant que son bagage d'expériences professionnelles d'enseignant, volumineux de ce qu'il s'emplit du poids du premier. L'un s'appuie sur l'autre et vice versa pour donner l'aplomb d'une certaine posture, ancrée, parfois lourde à bouger : une singularité de posture. La cohabitation de ces entités nécessite une cohésion interne de fonctionnement générant tensions, négociations, équilibrations. Un vaste chantier, un espace intérieur, invisible du métier qui permet de construire (démolir et rebâtir), de réaménager plus justement, ce que l'enseignant est dans l'exercice de son métier et continue d'advenir. Cette posture pro-personnelle congruente posée d'emblée comme l'essence d'un authentique rapport au monde permet d'enjoindre les élèves à reconnaître et accepter le caractère potentiellement double de leur propre rapport à eux-mêmes et aux autres et de les accompagner dans leur pratique réflexive. Cette réflexivité s'enracine d'abord dans une *posture*, un *rapport* au monde et au savoir (Perrenoud, 2005). De la posture et au-delà, l'identitaire se révèle dans la complexité de ses rapports à soi (réflexivité) et aux autres (réfléchissement). Cette complexe ubiquité identitaire va de soi dans les métiers de l'humain. Elle s'avère source de richesses et originalités. Elle définit la spécificité de chaque approche professionnelle par ses valeurs personnelles

implicites, enracinées dans la singularité des histoires individuelles. Cette singularité du sujet professionnel est la variable qui permet l'ajustement aux situations en fonction de son propre « style » (Clot & Faïta, 2000) et engage une créativité de la pratique. J'ose ajouter que ces particularités nourries des versants personnel/professionnel intriqués permettent, lorsqu'elles sont reconnues et acceptées, d'ouvrir tous les possibles relationnels. Cela autorise la diversité des liens ajustés aux singularités de chacun et besoins différenciés des élèves.

Une autre composante spécifique de la posture de l'enseignante engagée dans cette recherche semble être sa forme. L'enseignante est plusieurs personnes à la fois : accompagnée (par le dispositif de supervision), accompagnante (des élèves) mais aussi chercheuse (de réponses aux besoins des élèves) ou co-élaboratrice (des actions A). Cette diversité n'est ni synonyme de dispersion, ni de confusion puisque les rôles joués sont bien identifiés. Au contraire ces rôles confèrent à l'enseignante une certaine assise et une place importante. Cette assurance de stabilité offerte par ces *co-identités* (Snoecks, 2011) dans la pratique d'accompagnement nécessite en revanche d'être contenue par un dispositif qui lui-même accompagne et fédère les orientations. Ce positionnement professionnel nous apparaît triangulaire. En effet, la forme du triangle métaphorise la posture sécurisée et capacitante. En chaque sommet, les côtés délimitent un angle intérieur, spécifique qui, de par son lieu topographique, est unique et offre un triple point de vue. Cette figure mathématique matérialise la stabilité, en tant qu'élément de construction architecturale allant du simple tipi au profil des pyramides égyptiennes en passant par les toitures qui protègent nos maisons. J'ajouterai qu'une des positions de travail stable est la position dite de trépied. Ainsi, tout en ne sacrifiant pas les possibilités de mouvements, l'assise que permet cette figure triangulaire, faite d'une base et ses deux pentes, offre des points de rupture/liaison entre les trois segments qui permettent du jeu d'articulation et des fonctions de charnières et liaison. L'enseignante est aussi, toute à la fois une ancienne élève, une mère d'élèves et l'enseignante de ses élèves. Enfin, cette configuration spatiale de la posture enseignante souligne une tendance à la guidance et donne le sens. Composant la pointe de la flèche, le triangle indique la direction, guide et montre l'orientation. Le triangle est aussi, au plan inconscient, symbole de pénétration et détermination. L'engagement de l'enseignante et son rôle actif dans cette recherche-action placent la disposition humaine au cœur du dispositif.

3.3.2 AUTO-ANALYSE DE MA POSTURE D'ACCOMPAGNEMENT A L'ACCOMPAGNEMENT

Après cette analyse de la posture enseignante, il convient d'accorder un espace à la description de la place occupée par le chercheur, forcément centrale dans ce travail. C'est celui qui écrit,

conçoit, produit et s'expose. C'est aussi ici celui qui réfléchit ou se réfléchit dans sa production. Le rôle de concepteur du dispositif est forcément étayé par celui des autres participants - ceux qu'il convient de remercier tant ils ont contribué à l'ouvrage- mais il est central. Le chercheur, porteur du projet, occupe une place spécifique car il est à l'initiative de sa recherche et de sa concrétisation de bout en bout. Cette place particulière, en l'occurrence la mienne, a nécessité et nécessite encore de se penser et se situer parmi l'équipe. Se questionner sur sa propre posture n'est pas un exercice facile mais indispensable. Je propose ici, reprenant le « JE » de mon propre engagement, de partager mon vécu sous la forme d'une réflexion autour de mon positionnement dans l'accompagnement à l'accompagnement.

Il est avant tout question du doute du chercheur puis une fois pris dans le risque de l'action, au cœur de la recherche-action de maintenir et soutenir l'activité afin de pouvoir observer ce qu'elle produit, et pour cela cadrer, sécuriser, orchestrer. Je vais tenter de présenter ces trois points importants que sont le doute, la mise en action et l'encadrement.

3.3.2.1 UNE POSTURE DE DOUTANCE : ENTRE RECHERCHE ET GUIDANCE : LE DOUTE

Tout d'abord, il me semble qu'une attitude de doute, d'incertitudes caractérisait ma position par rapport au savoir neuroscientifique introduit par le travail de recherche. Je présentais en réunion de supervision une crédibilité assortie de références pour offrir une suffisante intelligibilité dans mes interventions ou réponses orales (analytiques, interprétatives, théoriques...) mais sans aucune certitude fixe. Ceci a, je pense, permis à l'enseignante de ne pas se positionner en réception d'informations. Reconnaître la non-permanence en soi de référentiels, déstabilise l'établi et provoque ainsi du mouvement, comme un élan de réflexion partagé qui crée et innove. Ceci a, je pense, permis à l'enseignante certains déplacements. Ce doute a joué sur la scène de la confiance, interne comme externe, un rôle essentiel. S'il peut sembler correspondre à une perception assez primitive, archaïque se logeant entre naïveté et soupçon, il a permis l'alliance dans le partage et l'échange. Je qualifierai mon positionnement affectif, relationnel, fusionnant risque et prudence, comme un rapport au monde de l'école empreint d'une certaine attente et prudence sérendipienne. Cette posture de doute offrait une ouverture souple à l'expression des possibles, une disponibilité à la polysémie, une adaptabilité aux contingences. Maintenant que je pense à ce doute sur ma capacité à transmettre et guider, je me dis que c'était en soi une capacité. Être suffisamment encline à douter permettait à l'enseignante de penser plus librement, par elle-même, et surtout l'autorisait elle aussi à douter. L'expression « capacité négative » est développée par Bion comme une disposition facilitatrice

du travail analytique. Cette notion reprise par Blanchard-Laville (2018) a permis d'élargir son intérêt dans la pratique de l'accompagnement et, à mon endroit, de me rassurer. Ce doute, qui n'était pas de l'hésitation stagnante mais plutôt des interrogations déstabilisantes, laissait place à la flexibilité mentale et permettait en réunion de supervision, une circulation co-constructive d'informations pédagogiques, théoriques, pragmatiques. Le doute était toujours là, en filigrane, et, permettait au potentiel créatif de s'exprimer, d'accepter les contradictions et au-delà de les provoquer. Il permettait de nous faire bouger. En cela, cette posture de doutance peut être une invitation à la controverse, aux conflits intrapsychiques, aux débats interpersonnels animés d'idées et s'avérer être une force pulsionnelle d'animation et d'action. Dans cet espace dialogique mais aussi émotionnel s'échangeaient, au-delà des paroles, des pensées. Il se partageait des valeurs, des envies, des craintes, des hésitations irréductibles aux mots d'un quelconque verbatim. Une expérience humaine entre l'enseignante et moi-même qui augurait de ce qui pouvait se produire entre l'élève et son enseignant et qui ouvrait l'étendue des transmissions mutuelles. Ce dialogue dyssymétrique instauré dans le respect de chacun avec une même orientation en commun : travailler ensemble, produire et créer sans peur d'échouer, juste essayer, faisait miroir à ce qui se jouait dans la classe entre l'enfant et son accompagnant. Ce vécu d'accompagnement permettait à l'enseignante en tant qu'accompagnée, de se déplacer psychiquement à l'endroit des élèves qu'elle-même accompagnait pour en vivre quelque chose de semblable, de proche si ce n'est de similaire. Je peux dire, in fine, que mon accueil confiant et inconditionnel de la parole de l'enseignante conjugué à l'acceptation du doute m'ont permis de faire place d'une part aux propositions de l'enseignante et d'autre part à la nouveauté et même l'inattendu.

3.3.2.2 UNE POSTURE D'INCITATION A L'ACTION PAR L'ATTENTION

Un autre point sur lequel je souhaite revenir dans mon mode d'accompagnement et qui découle en partie de ma posture de doute est la mise en mouvement de l'autre. Il m'apparaît que mes interventions suscitaient une certaine mobilité mentale et incitaient aux déplacements psychiques. Outre les effets perlocutoires, des effets de présence en miroir étaient inconsciemment attendus par la psychologue nichée en moi. Je cherchais, portée par mon enthousiasme naturel, habitée d'un élan conatif fort, à animer l'autre autant que je le suis. J'animais effectivement les séances de supervision au sens de susciter l'action. J'éveillais le langage comme action de parler pour pouvoir ensuite agir par la parole auprès des enfants. J'encourageais et motivais au partage du vécu professionnel avec un engouement qui parfois

me semblait à la limite du non-adapté sinon au moins sur-impliqué. Mon objectif étant au-delà du recueil de données factuelles, d'activer un discours réflexif du métier, j'incitais à parler et j'accueillais les mots comme on reçoit des cadeaux. Ma posture d'attention appliquée, d'écoute active et de curiosité appelait aux témoignages et d'une façon plus globale convoquait une prise de parole libre et narrative mais très enracinée dans l'expérience de classe et le vécu de la relation pédagogique aux élèves. Cette diligente attention était incitative. Elle était davantage qu'une simple réception des dires de l'autre car elle provoquait une dynamique mutuelle de mise en mots et en actions. Il me semble aussi que cette expectation de recevoir des contenus d'expérience était propice à la délivrance d'un bout de soi, un don de mémoire sans sensation de perte mais au contraire d'espoir de gain. Je crois que l'enseignante a appris de ces échanges au moins autant que moi. Et, dans l'après-coup, je pense qu'une posture qui attend avec intérêt de recevoir les confidences du métier peut susciter un processus narratif très engagé de la part de l'accompagnée. Comme cette disposition d'accueil expectatif de la parole d'autrui favorisait le dévoilement de l'intimité du quotidien professionnel, il m'importait que cet encouragement s'inscrive évidemment dans le cadre rassurant, car familier et approprié, d'un dispositif aux contours bien co-définis. Ce cadre partenarial transparent était la clef de voute de l'ensemble du dispositif de bienveillance sous toutes ses formes d'accompagnement. Il semble qu'au-delà de mon écoute « clinique », mon approche questionnante, marquant mon intérêt, était stimulante pour mon interlocutrice. Mais au-delà de synergie verbale, le mouvement se propageait dans la pratique de l'enseignante auprès de ses élèves. Toute ces questions soulevées en réunion restaient en suspens ou donnaient lieu à des hypothèses, des idées mais trouvaient véritablement des réponses dans le quotidien de la classe. La verbalisation suscitait l'action.

3.3.2.3 UNE POSTURE SECURISANTE DANS UN RELATIONNEL CONFIANT :

L'ENCADREMENT

Pour finir sur ce qui me semble de loin le plus important au plan humain, je pose ici ma réflexion sur le contexte dialogique, les conditions offertes à l'enseignante, sur la qualité bienveillante de mon orchestration du protocole et de l'encadrement théorique, clinique, pragmatique de la mise en œuvre du dispositif. En effet, comment définir avec justesse et de façon critique mon style d'encadrement par l'accompagnement ? Le cadre ne serait-il pas essentiellement la modélisation du dispositif, sous forme de canevas rationnel, de contrat dialogique ? Le cadre ne serait-il pas simplement celui de la recherche qui s'impose à elle-même une éthique de la bienveillance de ses participants ? Ces questions annoncent des associations évocatrices

d'images plus que de mots dont j'ose ici le partage forcément narré : je me représente un cadre que j'aurai proposé comme un carré de terre à cultiver, oui, un carré dont les angles pouvaient bouger selon la prise de vue souhaitée. Un parallélogramme qui se transforme tout en conservant centre et parallélisme ; Une forme apte à se modéliser de façon cohérente et adaptée à sa source et son but ; Un encadrement souple et évolutif puisqu'ajusté ; Un contenant organisationnel de la parole et de son écoute ; Une enveloppe contractuelle de gestion des échanges ; Un cadre symbolique suffisamment protecteur et contenant (Ciccone, 2001) ; Un conteneur souple qui permet la plasticité et une certaine liberté ; Une contenance en capacité de compliance... L'enchaînement de ces associations métaphoriques témoigne de la possibilité d'imaginer dans la sécurité offerte par le cadre symbolique du récit .

Lors de nos réunions, l'évocation circulait librement dans la seule retenue que permettait ce cadre contenant, contractualisé, négocié conjointement (Lani-Bayle, 2019a). Dans cet espace de liberté protégée, j'avais ce positionnement sérendipien d'incitation au changement au sens d'une *incitation à l'action*, à l'innovation des praxies du métier, à la création d'autres modalités de travail. En revanche, comment ma posture de doutance pouvait-elle être paradoxalement inductive de confiance ? Force est de reconnaître dans ma posture que sa composition multidimensionnelle permettait certainement souplesse et flexibilité autant qu'une certaine dispersion contenue dans l'attention portée au sujet.

Sagacité et sérendipité s'allient dans un processus de réflexivité créative (Catellin, 2012) et dessinent au trait précis les contours d'un idéal postural adapté et adaptable au terrain. Cette « sagesse pratique » (Cifali, 2014) désigne cet espace-temps d'échange où la compréhension des situations singulières nécessite prudence de la part de chacun, un discernement empirique, un fonctionnement professionnel sagace, lucide. Un prudent positionnement d'éveil et d'active réception des données singulières du narrateur s'exprimant sur son expérience. Parmi ces données subjectives, je compte le vécu personnel, le déplacement de points de vue, les nouvelles représentations, les nouveaux actes, les projets. J'ai souhaité offrir une posture d'accueil de l'altérité intégrant fantasmes et sentiments c'est-à-dire une disposition non amputée de sa part d'affect. J'ai ainsi proposé une posture sensorielle nourrie de ces savoirs recueillis en séance, mais en appétit d'en ingérer bien d'autres, d'absorber des nutriments du terrain, d'en évacuer certains, d'en élaborer de nouveaux. Les mouvements de compréhension fleurissaient dans et hors les temps définis du dialogue car mon accompagnement était psychiquement surimpliqué. Mon style d'accompagnement était personnellement engageant manquant de limites certainement. J'offrais une continuité de présence par la disponibilité annoncée sans borne.

Mon action s'est ainsi installée dans un infini mouvement, comme un trajet frayé générateur de nouvelles conceptions du métier. Ce déplacement (pour elle comme pour moi), rendu possible par le dispositif d'accompagnement sécurisé et bienveillant est d'une certaine façon un apprentissage de soi, une (trans)formation de nos missions d'accompagnement.

De cette analyse praxéologique découle une redéfinition du rapport à l'autre dans la relation d'accompagnement et nous permet de rebondir sur une analyse réflexive plus large qui, partant de nos dispositions humaines, se retourne aussi pour porter son regard sur le dispositif. Nous proposons d'en approcher ses contraintes et ses limites mais aussi en identifier la promesse de son amélioration.

4 DISCUSSION GENERALE DES RESULTATS

Nous avons proposé comme hypothèses théoriques initiales, des composants de la bienveillance que nous avons associés à la mise en œuvre d'un dispositif s'en réclamant sans forcément en comprendre toute la logique d'articulation avant son expérimentation. Nous avons établi en cours de recherche, avec la phase préliminaire d'élaboration-validation de notre Échelle de Mesure du Vécu Scolaire (EMVS), que ces hypothèses étaient en fait *des conditions* de mise en place d'un accompagnement bienveillant. Nous avons pu effectivement expérimenter ces pratiques telles que l'explicitation métacognitive, l'identification explicite des besoins des élèves, la communication des besoins, la connaissance du cerveau pour permettre ce partage verbal explicite des besoins. Ces conditions nous sont apparues comme les ingrédients indispensables à la mise en œuvre de l'accompagnement bienveillant. Nous proposons de les discuter dans leur association ci-dessous résumée aux grands axes de recommandations de notre Charte de Bienveillance Pédagogique.

- I. « L'utilisateur co-auteur de son parcours de soin » fait sens au regard de la réflexivité et donc d'aptitudes métacognitives. **H1**
- II. « La qualité du lien entre professionnels et usagers » renvoie à la question de l'accompagnement et du rôle du porteur de soins avec le patient en termes d'étayage. **H2**
- III. « L'enrichissement des structures et des accompagnements grâce à toutes contributions internes et externes pertinentes » renvoie aux apprentissages multicanaux et - au plan strictement cognitif - au processus d'abstraction prenant sa source dans la variation des contextes. Ceci est inhérent à toute forme d'apprentissage durable. **H3**
- IV. « Le soutien aux professionnels dans leur démarche de bientraitance » renvoie à la question de l'accompagnement à l'accompagnement. **H4**

4.1 HYPOTHESE GENERALE

Notre hypothèse théorico-pragmatique principale correspond à la **faisabilité de mise en œuvre en milieu scolaire d'un dispositif d'accompagnement bientraitant**. Le protocole de recommandation de bientraitance de la HAS (ANESM, 2008) nous a servi de base de travail pour établir une Charte de Bientraitance Pédagogique. Le Dispositif d'Accompagnement Bientraitant (DAB) est la déclinaison de cette Charte de Bientraitance Pédagogique en contexte scolaire, pour en permettre son implémentation opérationnelle à l'école. Nous avons pu transférer ce modèle de bientraitance, du patient dans son parcours de soin, vers l'accueil dans une école d'élèves porteurs de troubles DYS- bénéficiant d'une prise en charge en SESSAD (Terrain 1). Après cette première expérimentation alliant école et soin, éducation et rééducation, nous avons transféré le dispositif dans une autre structure scolaire auprès d'une population d'enfants non recrutés pour leurs troubles des apprentissages (Terrain 2). Cette hypothèse de faisabilité se verra discutée dans la méta-analyse du dispositif effectivement mis en place.

4.2 HYPOTHESES OPERATIONNELLES

Sur la base des données recueillis par l'EMVS, un effet important du Dispositif d'Accompagnement Bientraitant a été observé sur le terrain 1 (Ecole du Sacré-Cœur à Marseille). À l'inverse sur le Terrain 2 (Ecole des Bourseaux à Saint-Ouen l'Aumône), le Dispositif d'Accompagnement Bientraitant (DAB) n'a eu que peu d'effet sur le vécu scolaire

des enfants, du fait d'un niveau de souffrance faible dès l'évaluation initiale. Aussi, nous proposons de discuter ces hypothèses, avec la contribution des autres données cliniques et praxéologiques en tant qu'elles orientent et complètent notre analyse. Nous ne distinguons plus ici, volontairement, les terrains afin de prendre la hauteur nécessaire à une perception d'ensemble. La distanciation du chercheur est son travail d'écriture sur sa production. La réflexivité du processus d'écriture permet en effet de repenser les hypothèses « expérimentales » d'un point de vue nomothétique privilégiant une approche holistique et humaine du dispositif mis en place.

4.2.1 HYPOTHESE OPERATIONNELLE 1 : EFFET DE L'EXPLICITATION METACOGNITIVE DES ELEVES (H1)

Nous avons posé l'hypothèse théorique neurocognitive (H1) que l'élève communiquant des éléments de compréhension sur sa façon d'apprendre à l'enseignant permet à ce dernier de mieux identifier les besoins de l'apprenant pour pouvoir ajuster sa commande pédagogique à celui-ci. Une diminution de la charge, de la tension entre la commande et le rendement est observée à travers la baisse des scores sur la dimension **Exigence de performance** de l'EMVS confirmant ainsi notre hypothèse opérationnelle H1.

Il nous semble en effet impératif que chaque élève puisse avoir accès à la connaissance de son propre fonctionnement mental afin de mieux comprendre comment il procède en situation d'apprentissage, et ce, afin de mieux communiquer ses besoins à l'enseignant. C'est pourquoi la mise en place d'un accompagnement d'obédience neuro-pédagogique pour les élèves s'est révélé important pour soutenir l'exercice des compétences métacognitives. Il est également nécessaire que l'élève puisse avoir compris le sens des consignes de travail au point de pouvoir saisir le mieux possible ce que la tâche cherche à mettre en éveil cérébral (explicitation). Si les élèves souffrant de troubles des apprentissages savent généralement ce qui peut faire obstacle dans leurs résolutions ou productions du fait de la connaissance de leurs troubles, il n'en est rien pour la majorité des élèves dit « ordinaires ». Les élèves DYS- ne disposent pas de capacités métacognitives supérieures en soi mais ils ont pu faire l'expérience répétée d'une relation réfléchissante avec leur thérapeute et surtout leurs modalités cognitives ont été identifiées et verbalisées. En cela, les élèves porteurs d'un trouble diagnostiqué ont déjà une certaine conscience de leur mode de fonctionnement. Pour autant, ces derniers peuvent identifier certaines limites et possibilités internes, comme cela a été le cas dans notre expérimentation, notamment avec la série d'ateliers proposés « bien-être et se conn-êtrre ». La

méta compréhension est rendue possible et se développe pour l'ensemble des élèves grâce à un enseignement rudimentaire sur le fonctionnement du cerveau (Toscani, 2013). La facilité avec laquelle les enfants apprennent à s'auto-étudier, à s'introspecter est ici à souligner comme une découverte, certes non mesurée mais également non attendue, de notre étude. En effet, égaux face à ces nouvelles connaissances, ils se montrent très en confiance et en appétence pour ces informations qui les concernent. Ils sont à la fois intéressés par le sujet (eux-mêmes) et demandeurs d'en apprendre davantage. L'émergence d'interrogations ontologiques, de questionnements sur soi - en tant que personne et non plus seulement en tant qu'élève - nous semble être un indicateur, d'une part de l'intérêt porté au sujet, et d'autre part de l'implication personnelle des enfants dans ce type d'apprentissage. Cette appétence facilite la mise en exercice de ces connaissances neuropsychologiques et soutiennent les mécanismes réflexifs nécessaires à la compréhension de leurs modalités cognitives. L'effet positif du développement de la métacognition souligné au plan du confort d'apprentissage et plus globalement de l'épanouissement scolaire a déjà été mis en lien, par d'autres études (Hattie, 2008), avec l'apprentissage autorégulé, mais jamais encore à notre connaissance avec la réciprocité élève-enseignant. Comme en témoigne les résultats de l'EMVS, nous avons pu observer que cette relation pédagogique intersubjective, permet une compréhension métacognitive partagée, et apporte du confort d'apprentissage.

4.2.2 HYPOTHESE OPERATIONNELLE 2 : EFFET DE L'IDENTIFICATION EXPLICITE DES BESOINS DES ELEVES (H2)

Nous avons posé l'hypothèse théorique neurocognitive (H2) que la possibilité d'identifier au plus près le mode de fonctionnement psychique, affectif, relationnel, cognitif grâce aux connaissances neurocognitives permet un ajustement relationnel qui améliore le contexte de sécurité affective. Cette hypothèse s'est traduite au plan opérationnel par une augmentation du sentiment sûr, de la confiance en l'autre comme aidant. Elle est validée par une diminution des scores sur la dimension **Dévalorisation de soi** de l'EMVS.

Nous avons présenté comme autre ingrédient de bienveillance pédagogique la possibilité pour l'enseignant de s'ajuster à l'apprenant. Nous avons souligné que l'enseignant a pour cela, besoin de connaître l'élève et de mieux se connaître sur le plan psycho-cognitif (grâce à l'action B d'accompagnement à l'accompagnement) pour se positionner dans la relation pédagogique. La volonté d'apprendre sur l'élève - et surtout par l'intermédiaire de l'élève lui-même - pour accéder à une meilleure compréhension de ses mécanismes d'apprentissage, est un

positionnement relationnel particulier. Cela repositionne en effet l'enseignant comme en capacité d'apprendre aussi de l'enfant.

Dans notre approche bientraitante l'enseignant peut apprendre des professionnels, des parents experts de leur enfants, de l'élève, du chercheur... Il est amené à déconstruire/reconstruire ses contenus pédagogiques, ses méthodes. Nous avons pu observer l'enseignant être capable de modifier ses praxies grâce au recueil d'informations par l'écoute et l'observation de ses élèves. Nous avons pu constater qu'il peut mener l'enquête auprès de chacun d'entre eux et d'investiguer en interrogeant. Il dispose des capacités à mener des entretiens d'explicitation mais pas toujours du temps nécessaire à cette écoute. Cette dynamique de co-régulation des processus d'apprentissage et d'analyse réflexive des pratiques du métier d'élève et d'enseignant doit s'installer dans la confiance pour créer de la confiance. Cette attention conjointe portée à l'autre pour fonctionner de concert est non sans faire écho aux relations précoces mère-enfant. Cette récipro-régulation humaine est productrice de sécurité affective. Aussi, de la construction de ce lien d'attachement peut s'observer des déclinaisons de la relation d'aide. Cette relation soutenante va de la peur de l'élève à demander un étayage à la capacité de s'en dispenser (car la qualité de présence de l'enseignante suffit à l'élève) en passant par la possibilité de recourir à l'enseignante simplement en cas de besoin. Ce qui ressort de cette relation pédagogique aidante au sens de soutenante est la disponibilité humaine.

Dans notre expérimentation, nous avons observé cette émancipation cognitive des élèves qui pouvait même aller jusqu'à produire chez l'enseignante un sentiment de ne plus être indispensable, voire de se sentir inutile.

Cette régulation intersubjective génère un confort socio-affectif du côté des élèves tels qu'ils peuvent prendre confiance en eux et en leur enseignante. Nous avons pu relever, notamment sur l'école des Bourseaux, que cette confiance de l'élève dans la qualité du lien enseignant/apprenant pouvait aller jusqu'à une forme parfois paroxystique de confiance, voire de sentiment de toute-puissance ou simplement de croyance que tout est possible, qu'il suffit de demander pour obtenir satisfaction à ses besoins : *« Et c'est quand qu'on commence la semaine le lundi après-midi comme ça on n'a moins de mal à se lever le lundi matin pour aller à l'école ? »* ou encore *« T'avais pas dit que fallait qu'on dise les choses qu'on voulait qui s'améliore ? On n'a pas fait moins d'heures dans un jour d'école je te signales »* Ou encore *« Pourquoi on parle que du travail et qu'on peut pas parler de la cantine parce que faut changer beaucoup de choses, c'est sûr. Si on dit nos menus pour manger des frites, on aura des frites ? ... ».*

En cela nous pouvons délimiter le risque d'une relation de type « sacrificielle » entre l'enseignant et l'élève dans le sens où l'enseignant s'accorderait à l'élève au prix de perdre d'autres repères de décision que ceux imposés par ce dernier. Il importe donc que l'enseignant puisse être accompagné dans l'acceptation que sa mission de s'ajuster aux besoins n'est pas nécessairement d'y répondre (en tout cas pas toujours, pas totalement). Toute réponse étant imparfaite, forcément incomplète, il est question en entretien d'accompagnement d'orienter l'enseignant vers une posture d'accordage à l'instar de la mère suffisamment bonne (Winnicott, 1956). La capacité d'ajustement du couple enseignant/apprenant ne peut s'exprimer que dans l'espace du déséquilibre entre attente/demande/réponse. La stabilité tue l'ajustement et abroge le processus d'apprentissage qui est un perpétuel mouvement, une quête nécessitant d'être accompagnée (Action B).

Si d'autres études ont posé la pratique de l'explicitation comme occupant une place centrale dans la réussite scolaire (Buisse et al., 2016) avec notamment une émancipation cognitive, notre expérimentation permet, elle, d'établir un lien entre l'explicitation à double sens par la communication au sein d'une relation intersubjective (qui l'a permise et même encouragée) et la confiance en soi comme en l'autre.

4.2.3 HYPOTHESE OPERATIONNELLE 3 : EFFET DU PARTAGE, LA COMMUNICATION DES BESOINS (H3)

Nous avons posé l'hypothèse théorique neurocognitive que la coopération de l'ensemble d'une équipe pluridisciplinaire, le travail collaboratif visant la compréhension, l'attention conjointe focalisée sur le bien-être des élèves permettent de sécuriser l'enfant et de réduire l'inconfort psychique dans les apprentissages et la souffrance scolaire.

Cette hypothèse est vérifiée par une diminution des scores sur la dimension du **Ressenti négatif** de l'EMVS, et donc d'une réduction des troubles psychosomatiques et autres manifestations réactionnelles évocateurs de détresse psychique.

La coordination du soin et de l'éducatif, qui correspond au partenariat proposé dans l'axe 3 des recommandations de la HAS (ANESM, 2008), s'est vu reprise plus largement dans la Charte de Bientraitance Pédagogique. Nous y avons prescrit le partage des compréhensions de l'enfant et de tout élément permettant de mieux appréhender ses modalités de fonctionnement et ainsi saisir ses besoins. Il importe que la circulation des connaissances soit partagée entre enseignants, professionnels de soins et famille, pour offrir un croisement de regards complémentaires. Ces points de vue mettent en volume l'élève, lui donnent corps et existence

en tant qu'enfant. Les expertises, l'identification des modalités d'apprendre, l'évaluation qualitative des fonctionnements particuliers échangés et coordonnés entre les professionnels et avec l'élève optimisent la compréhension des besoins pédagogiques par les accompagnants et l'accompagné lui-même. Cette connaissance partagée de l'enfant tisse un canevas qui, s'il est bienveillant, permet la reconnaissance car il reflète fidèlement l'enfant. Cette identification reconfigure comme un reflet dans un miroir social une représentation non morcelée et congruente de l'enfant qui peut s'y reconnaître et s'assurer de sa complétude, de son identité unique et entière. Cette sécurité d'exister pour l'autre, de se retrouver dans la permanence et la continuité d'une représentation fidèle de ce qu'il est, lui permet d'envisager de changer, d'évoluer sans risquer de se perdre. Nous pouvons confirmer avec notre recherche-action qu'une prise en charge globale avec une approche holistique, pluridisciplinaire et partagée, sécurise l'enfant qui est rassuré d'être compris et pris avec ce qu'il est, comme il est. Cet espace sécurisé optimise son rapport aux apprentissages et son bien-être. Nous pouvons en revanche poser les limites et risques de la circulation de cette connaissance, reconnaissance de l'enfant. Cette communication sur l'enfant nécessite d'être paramétrée et orchestrée pour en garantir les conditions éthiques. Ce partage ne peut se réaliser que selon des principes déontologiques stricts qui délimitent le champ de l'utile, borne la diffusion et s'assure de la nature bienveillante de ce partage entre accompagnants de l'enfant. Une problématique éthique est ici soulevée et engage à être approfondie et étudiée dans des travaux futurs notamment dans le cadre de la mise en œuvre d'un dispositif de bientraitance pédagogique hors d'un cadre de recherche universitaire.

4.2.4 HYPOTHESE OPERATIONNELLE 4 : EFFET DE L'INTRODUCTION DE LA CONNAISSANCE DU CERVEAU (H4)

Nous avons posé l'hypothèse théorique neurocognitive que les innovations pédagogiques et l'intérêt nouveau porté aux élèves conduisent - dans un contexte d'expérimentation stimulant et émancipant - à un repositionnement de l'élève face aux apprentissages. Ces innovations pédagogiques et cet intérêt porté à l'élève par le dispositif créent une dynamique pédagogique dans laquelle la place de l'élève est active et engagée. Cette hypothèse est vérifiée par une diminution des scores sur la catégorie du **Décrochage actif** de l'EMVS, et donc par une augmentation de la motivation scolaire et plus globalement de la volition.

Les caractéristiques précédemment abordées coïncident avec la mise en œuvre concrète d'une neuro-pédagogie dans la classe. L'introduction de cette pratique est innovante à la fois en tant que discipline (avec la mise en place d'ateliers concrets) mais aussi en tant qu'outil,

connaissance transversale à manier dans toutes les matières d'enseignement dites classiques ou fondamentales et ce pour permettre une meilleure compréhension des modalités de fonctionnement cognitif. Cette innovation pédagogique donne des moyens spécifiques, appropriés pour communiquer les besoins cognitifs et les demandes d'étayage dans les procédures de résolution de tâches. Fort de notre expérimentation, il apparaît que l'innovation pédagogique autour de la connaissance du cerveau et le contenu concret des activités mises en place produit un regain d'intérêt pour les apprentissages. Le fait qu'ils soient davantage centrés sur les possibilités mentales des élèves engendre une hausse de l'envie de travailler. De plus, dans la mesure où l'objectif explicité n'est plus seulement la réalisation de la tâche scolaire mais l'exercice de certaines fonctions cognitives sollicitées au moyen de cette tâche, un renversement de paradigme s'opère. L'accent porté sur l'entraînement, sur le processus davantage que sur le produit de ce travail est à ce stade novateur, voire déstabilisant pour les élèves. Ces derniers sont remobilisés par ces changements et se sentent davantage concernés par l'activité à réaliser comme acteurs de leur production scolaire mais également auteurs d'actes de penser. Ils se savent aux commandes de la gestion du travail à produire non pas comme une finalité en soi mais comme un moyen de s'améliorer, de se sentir plus fort et meilleur, moins au sens du rendement scolaire au sens strict que de la mobilisation de leurs intelligences. Le but ramené à soi permet une relance de l'engagement personnel dans l'activité et déclenche une auto-émulation qui peut se désaliéner de la satisfaction de l'adulte ou de l'obéissance à celui-ci. Nous rapportons ici que les élèves n'exécutaient plus leurs tâches « pour faire plaisir à la maîtresse » ou à cause de celle-ci « parce qu'on est obligé » - dans un mouvement de soumission - mais parce que cela faisait sens pour eux, qu'ils comprenaient pourquoi ils travaillaient. « *J'aime pas colorier mais il faut parce que après ma main elle écrit mieux quand il faut écrire, c'est pour ça que je m'entraîne à colorier vite pour mieux écrire* » ou encore « *le calcul mental c'est dur mais c'est pour que je me concentre et que j'ai une calculette dans ma tête* » ou enfin « *Il faut que j'entraîne mon bibliothécaire⁴⁸ sur ce travail de français* ». La tâche n'est plus une fin en soi mais un moyen d'exercer des fonctions cognitives. La motivation définie comme le fait de « se mouvoir à faire quelque chose » (Deci & Ryan, 1985) les met en action de penser - dans un mouvement d'énaction (Varela, 1989) - et permet une forte dynamique que les items 18 et 22 de l'EMVS ont permis de saisir en entretien d'explicitation des résultats.

⁴⁸ Personnage du PIFAM qui archive, range mes données.

Concernant la symbolique et le sens du travail comme un exercice mental, personnel qui peut être indépendant, autonome et pas nécessairement adressé, nous pouvons émettre une autre observation concernant l'expression de soi et la communication. En effet, l'introduction de ces connaissances simples sur le cerveau - organe présenté comme un outil de travail singulier - a trouvé prolongement dans l'enseignement du fonctionnement du corps, des émotions et autres savoirs sur soi-même. Les ateliers « découverte », organisés mensuellement sur l'école des Bourseaux, afin de permettre une meilleure connaissance de soi ont ainsi eu pour objectif d'apprendre aux enfants à poser des mots sur leur ressentis, leurs besoins, et les communiquer verbalement à leur enseignante. Si cet apprentissage peut effectivement se dérouler avec une observable augmentation du stock lexical concernant le vocabulaire du cerveau, l'utilisation effective du vocabulaire acquis pour exprimer ses besoins ou ses limitations personnelles lors d'un travail n'est cependant pas toujours adapté ou intelligible. La mise en mots avec des termes parfois techniques nouvellement acquis peut même dénaturer l'information et l'étiquetage symbolique des ressentis rester difficile. En outre, les élèves peuvent chercher à davantage exprimer comment ils font un exercice ou se demander de quoi ils ont besoin, avec maladresse et imprécisions. La pratique de l'entretien d'explicitation permet cependant d'initier un mouvement de partage, de le maintenir, voire tend à développer leur capacité générale à exprimer leur ressentis. Nous soumettons l'idée, qu'avec la répétition de cet exercice de communication, le vocabulaire spécifique pourra s'étoffer et s'enrichir par sa pratique verbale régulière et son appropriation. L'expression des élèves est ainsi soutenue par l'écoute attentive et les reformulations de l'enseignante qui cherche à les comprendre. Nous osons là pointer une piste d'apprentissage : l'enseignement de soi à l'école comme un sujet digne d'être exploré sur plusieurs années afin que sa connaissance approfondie en permette la communication.

4.3 POUR SYNTHETISER NOS OBSERVATIONS ET OUVRIR LA REFLEXION

Retenons de façon synthétique ce que cette recherche nous permet de communiquer de ses résultats et de leur interprétation.

- La bientraitance pédagogique est avant tout **une posture**, qui s'inscrit elle-même comme une **(pré)disposition humaine** empathique, encadrée par un dispositif d'accompagnement bientraitant de l'enseignant. Cette capacité naturelle, personnelle, peut être éveillée à soi-même par **la réflexivité** (continue et soutenue par un accompagnement dans l'analyse de sa pratique) et **la sécurité** (l'enveloppe contenante

du dispositif, la charte pédagogique de bienveillance) pour advenir une compétence professionnelle.

- **L'enseignant de l'élève peut adopter une posture d'accompagnement de l'enfant**, au même titre que les parents, les éducateurs, les animateurs, les orthophonistes et autres personnes qui prennent soin de son bon développement. Il est un accompagnant parmi d'autres dont la place est conséquente en élémentaire du fait de sa large présence. Il est un accompagnant dont la vocation spécifique est de guider l'enfant dans ses apprentissages scolaires en lui apprenant à devenir un élève, c'est-à-dire un enfant qui sait comment et pour qui/pourquoi il apprend.
- **L'attention portée aux besoins permet l'ajustement pédagogique.** Cette relation qui s'appuie sur la régulation intersubjective pour accompagner l'élève produit un accordage relationnel sûr et offre un confort socio-affectif des conditions de travail. Ce confort est la confiance.
- **La relation pédagogique établie sur la confiance en l'enfant produit de la confiance chez l'enfant en l'adulte et en soi.** La relation intersubjective (Marcel, 1935) qui vise la compréhension permet par effet miroir d'optimiser la confiance mutuelle.
- **La reconnaissance de l'élève et la compréhension partagée renforcent le sentiment d'identité.** La sécurité d'exister pour l'autre, de se retrouver dans la continuité d'une représentation fidèle de ce qu'il est, lui permet d'envisager de progresser sans risquer de se perdre.
- **La confiance autorise l'action d'apprendre et initie le mouvement d'émancipation cognitive.** L'innovation pédagogique -avec le contenu concret des activités originales mises en place - produit un regain d'intérêt pour les apprentissages et positionne l'élève comme auteur de ses actes d'apprendre. En sécurité, l'élève peut décider de quitter sa zone de confort pour aller explorer d'autres connaissances, sans la peur d'échouer. En confiance, l'élève ose se déplacer, bouger, cheminer. Il sait qu'il peut s'éloigner et revenir, il sait qu'il est accompagné.
- **La sécurité affective permet l'exploration cognitive :** Le mouvement épistémique volontaire émanant de l'élève - qui est une prise de risque cognitive et qui permet d'apprendre - ne peut se faire que dans des conditions de sécurité. Si la souffrance scolaire conduit au mouvement de décrochage (par l'évitement ou la fuite) comme l'effet de la peur, au contraire le confort psychoaffectif ouvre le champ de la recherche, des possibles, des choix et des découvertes.

- **Le partage et la communication entre accompagnants renforcent la bienveillance :** lorsque la compréhension des besoins spécifiques de l'enfant est partagée entre tous les accompagnants associés au projet d'épanouissement de l'enfant cela réduit les manifestations psychosomatiques et comportementales symptomatiques d'un vécu de souffrance scolaire.
- **La flexibilité du dispositif participe de la compétence d'ajustement posturale de l'enseignant.** La souplesse du Dispositif d'Accompagnement Bienveillant face aux vicissitudes des contextes accompagne, facilite la disposition humaine aux changements.
- **L'accompagnement à l'accompagnement anime et soutient le mouvement du changement.** Il participe d'un déplacement professionnel et personnel de l'enseignant dans ses représentations et actions progressif et respectueux de sa personne.
- **L'élève devient plus exigeant concernant ses conditions de travail.** L'enquête sur le bien-être des élèves conduit à une augmentation du niveau d'attente de ces derniers vis-à-vis de leurs conditions d'apprentissage.
- **La communication de soi est plus aisée et l'explicitation plus précise.** L'introduction d'un nouveau langage du domaine de la métacognition, qui parle de soi, d'un vocabulaire réflexif, émotionnel lisse des disparités de compétences langagières entre élèves et rehausse leur image sociale.
- **Il n'existe pas un mais des vécus scolaires.** Les élèves ont un vécu de l'école nuancé et différencié en fonction des espaces d'apprentissage (inclusion/ 10+ ; classe avec l'enseignant/ avec un intervenant).
- **L'enseignant a besoin d'apprendre de l'enfant.** La perception des adultes n'est pas celle des élèves et le climat scolaire d'une école n'est pas comparable à la météo intérieure d'un élève. Cette connaissance inhérente à l'enfant repositionne en effet l'enseignant comme en capacité d'apprendre aussi de l'élève.

5 LA BIENVEILLANCE, ENVELOPPE RELATIONNELLE, ESPACE DE MEDIATION

L'ensemble de cette recherche permet de poser un regard sur l'expérience de la bienveillance non seulement à l'endroit des élèves mais aussi des adultes qui les accompagnent et notamment l'enseignant. Nous avons beaucoup appris et compris du vécu des élèves. Nous avons observé

l'évolution positive, allant de leur souffrance à leur mieux-être, puis nous avons interprété cliniquement les effets de nos actions sur leur cheminement personnel, pour enfin en extraire des invariants et points saillants susceptibles de soutenir un regard d'ensemble sur l'ouvrage du Dispositif d'Accompagnement Bientraitant. Nous avons aussi pu accéder à certaines clefs de compréhension du tissage relationnel et de la conduite d'accompagnement avec l'analyse praxéologique de nos interventions.

Aussi, après ce temps d'analyse du vécu des élèves puis du vécu relationnel chercheur/enseignante, nous concevons la bienveillance d'une façon qu'il importe de clarifier pour qu'elle puisse être comprise au plan pédagogique. Nous proposons en effet une redéfinition de la bienveillance pédagogique comme se logeant dans l'articulation des différentes relations humaines à une place que nous pensons être éthique. Cette bienveillance, dont nous avons ici discuté les moyens et les effets, ouvre la perspective d'une déontologie scolaire, d'une philosophie de l'accompagnement.

5.1 LES LIMITES D'UN DISPOSITIF COMME APPUI DE SOUTÈNEMENT D'UNE BIENVEILLANCE-PEDAGOGIQUE

Nous souhaitons tout d'abord aborder les limites de la bienveillance pédagogique en posant un regard critique sur sa mise en œuvre pour dans un second temps mettre l'accent sur les perspectives que porte en elle la bienveillance-pédagogique.

Le cœur de notre philosophie bienveillante repose sur le tissage relationnel enseignant-enfant établi dans une dynamique de partage et de compréhension mutuelle. Aussi, une des premières critiques de notre expérimentation vise la dimension interpersonnelle difficile à établir au sein d'un groupe, d'autant plus si l'effectif de classe est élevé. C'est pour cette raison principale que nous avons transporté le dispositif d'une école à une autre. Le Dispositif d'Accompagnement Bienveillant n'est pas de même nature ni de même envergure pour un petit groupe d'élèves DYS- et pour une classe ordinaire. L'attention portée à chacun des enfants dans une intention de bienveillance ne peut être la même pour 7 élèves et pour 30. Notre expérimentation nous permet d'insister sur la difficulté de porter une attention fine à chacun avec un grand nombre d'élèves. La qualité de cette attention et le temps qu'elle nécessite se confronte aux exigences d'une réalité scolaire à réinventer.

Après l'attention portée à l'élève, abordons la question de sa place. La place de l'enfant est au cœur du Dispositif d'Accompagnement Bienveillant. Cette place indiscutablement primordiale des enfants en tant qu'acteurs essentiels de notre système éducatif oblige le pédagogue à la

considérer comme essentielle et nodale au cœur du dispositif d'apprentissage. En reconnaître son importance fondamentale ne confère pas pour autant à l'apprenant une place centrale. La classe serait alors une multiplication de sujets égocentrés composant un groupe composite, polymorphe, absolument ingérable. Tout cercle d'individus n'ayant qu'un seul centre, ne peut être incarné par aucun des sujets qui le compose. En revanche, ce qui semble « central », au sens de « fondamental », c'est la re-centration non-égocentrique mais incarnée de chaque élève sur son propre projet d'apprendre. Il est essentiel que l'élève se recentre sur son statut d'apprenant et se positionne comme l'acteur principal, l'auteur unique de ses actes d'apprendre. Aussi, co-établir avec les élèves des fondations pour travailler ensemble dans un contexte groupal propice à l'épanouissement scolaire de tous et de chacun est fondamental. À cette re-centration sur soi s'ajoute ainsi l'incontournable prise en compte des liens tissés, des relations établies entre tous. Car si les élèves sont au cœur de la pédagogie, les liens ne sont pas pour autant radiaires. Le tissage interpersonnel est plus complexe et nécessite de penser l'ensemble, le collectif, le système. Les enfants sont à la fois destinataires des actions d'éducation, c'est-à-dire des usagers, mais aussi des acteurs engagés dans la dynamique d'apprentissage. Ils sont acteurs de leurs apprentissages et auteurs de leur projet d'apprendre. Surligner leur place tout en la redéfinissant là où elle se doit de fonctionner génère une distribution des rôles plus intelligible et respectueuse des missions de chacun dans l'intersubjectivité relationnelle enseignant/apprenant. La relation pédagogique n'est éducative que si elle ouvre la nécessité pour l'enfant de se sentir l'auteur-acteur de son parcours. Dans une certaine solitude en présence, une autonomie d'action, l'élève avance, progresse en mobilisant ses ressources personnelles. Cet espace propre à l'enfant, espace d'apprentissage, se construit dans le lien d'attachement à l'enseignant, à l'instar des attaches sécurisées aux premières figures parentales. Se rejouent des tissages relationnels porteurs qui articulent union-désunion, dépendance-autonomie. Et, si l'éducation se positionne entre présence et médiation (Hétier, 2017b), l'accompagnement en contexte scolaire au cœur du système d'éducation peut se loger dans cet espace interstitiel de la relation pédagogique. L'accompagnement de l'enfant, par l'enseignant, dans sa relation aux apprentissages est un temps accordé, un espace partagé. Quant à l'accompagnement que nous qualifions de bientraitant, il permet de repositionner l'enfant comme auteur de ses apprentissages en le dotant des outils métacognitifs nécessaires à l'exercice de son métier d'élève. Nous tendons, à force d'avancer dans notre réflexion, vers une redéfinition raffinée par l'expérience du concept de bientraitance pédagogique. La bientraitance pédagogique tisse une trame subtile d'accordage relationnel entre l'accompagnant et

l'accompagné. Elle est aussi une toile de soutien entre professionnels en quête de compréhension de l'enfant à accompagner. La bientraitance, processus vivant, tributaire du contexte relationnel, de la qualité de l'espace interactionnel résulte de l'imbrication de dimensions que nous pouvons résumer par :

- La confiance partagée
- La sécurité affective
- L'ajustement mutuel

La bientraitance pédagogique nous semble, après l'avoir expérimentée, correspondre à un espace intersubjectif d'accordage et de transitionnalité dynamique d'ajustements réciproques. Comme cet espace de bientraitance pédagogique n'existe que dans un équilibre sans cesse renouvelé par des mouvements relationnels également sans cesse ré-ajustés, il importe que cet espace soit entretenu par une veille humaine réflexive afin de maintenir son existence et son essence : la confiance dans la mouvance. Cet espace interactionnel d'accordage, qui reprend les (pré)dispositions du couple mère-nourrisson, trouve dans l'enceinte scolaire sa propre maïeutique éducative au sens d'émancipatrice. Cette reconfiguration de la préoccupation maternelle à l'égard des besoins en figure secondaire enseignante est compatible avec la pratique pédagogique à l'école élémentaire. Nous avons développé avec la théorie de l'attachement (Partie 1 - §2.1) comment la *préoccupation maternelle primaire* (Winnicott, 1956), est indispensable pour que l'enfant puisse se développer, s'épanouir et s'émanciper. Le sentiment de sécurité « maternante », cette forme spécifique d'accordage intersubjectif, sous la forme d'un Dispositif d'Accompagnement Bientraitant a produit le confort psychique, scolaire attendu. Notre expérimentation s'est donnée les moyens de recréer un cocon de neuf mois durant lesquels des enfants ont pu développer et tisser des liens privilégiés avec des adultes attentifs à leurs besoins. Ce dispositif n'a aucune autre prétention que sa réalisation, son étude et n'est en aucun cas une méthode. Il s'agit d'une matrice. C'est une expérience, avant tout humaine, qui pourra se répéter sous des formes variées que l'on espère multiples, enrichies et contributrices d'innovations futures et de renouvellement des pratiques. Son accomplissement rend compte des possibilités de faire évoluer l'école en développant sa représentation de la vulnérabilité des élèves et d'une souffrance scolaire qui n'est pas une fatalité. Il faut reconsidérer la vulnérabilité comme étant l'état possible de chacun, voire constitutif de l'être humain. Molinier nous rappelle que « La personne est vulnérable : c'est ce principe qui ouvre en définitive l'espace des besoins et de leur prise en compte [...] car chaque personne est récipiendaire d'une forme de *care* » (Molinier et al., 2009, p. 28) Aussi, notre Dispositif

d'Accompagnement Bientraitant s'est bâti sur cet espace de considération de l'autre dans l'expression de ses besoins. Il offre une matrice de cette attention portée au prendre soin de soi et de l'autre en milieu scolaire en s'en donnant des moyens d'actions suffisamment satisfaisants. L'opérationnalité de notre dispositif engage à sa répétition sous des formes nouvellement ré-ajustées. À partir du moment où un dispositif fonctionne, il est voué à disparaître et à se reconstituer sous une autre configuration davantage adaptée. Des invariants demeureront tandis que d'autres s'amélioreront, certains disparaîtront. Ces changements synonymes d'ajustements aux besoins et d'accordage interpersonnel nécessitent que les enseignants, libres de faire évoluer leur métier et confiants dans leur capacité d'accompagner puissent innover. Mais cela demande de l'énergie créatrice de sans cesse repenser son métier dans un mouvement dynamique de continuelle transformation et ne peut se faire sans un accompagnement des équipes.

Ainsi, se rejoignent le besoin des uns et celui des autres, l'ajustement aux enfants convoquant la coordination des adultes et plus encore. Comment accompagner les enseignants à rechercher par eux-mêmes, librement, les voies du changement ? Quelle forme pourrait prendre cet accompagnement ? Celle d'un autre dispositif ? Avec ou sans le cadre de la recherche ? Quel Dispositif d'Accompagnement Bientraitant spécifique aux enseignants pourrait-on maintenant expérimenter afin de leur permettre de mettre en pratique un dispositif d'accompagnement bientraitant auprès des enfants ? À quand l'EMVS des enseignants ?

Des questions qui appellent à poursuivre la recherche de réponses...Des réponses aux besoins.

5.2 VERS UNE CONCEPTUALISATION DE LA BIENTRAITANCE-PEDAGOGIQUE

Les résultats chiffrés de l'EMVS et les données qualitatives recueillies en entretien auprès des élèves témoignent comme nous l'avons plus globalement présenté dans cette discussion, du renforcement de l'estime de soi, du sentiment d'efficacité personnelle, d'une meilleure connaissance ontologique (le soi professionnel de l'enseignante), d'une autonomisation croissante, d'un développement de la créativité, et d'une organisation coopérative des équipes. Le pédagogue (1694) du latin *paedagogus*, « percepteur » était un esclave qui accompagnait les enfants. Issu du grec ancien παιδαγωγός, paidagōgós (« esclave chargé de conduire les enfants à l'école, précepteur d'un enfant »), de παῖς, païs (« enfant ») et de ἄγω, ágō (« conduire »), le pédagogue est celui qui accompagne. Cette posture de compagnon de route ne peut annihiler la différence générationnelle, ni confondre les rôles de chacun même si toute personne peut apprendre de l'autre. Aussi, l'enseignant accompagne et enseigne dans une relation

pédagogique qui ne peut être sacrificielle ni de l'un, ni de l'autre. Si l'élève est usager de l'école, l'enseignant est garant de cet usage. Le déplacement que l'enseignant peut opérer pour se rapprocher de l'élève, ne peut se faire sans le respect de l'identité propre de chacun. Le glissement de l'aliénation de l'un à celle de l'autre est le danger que toute mobilité des pratiques peut provoquer. Ainsi, l'enseignant ne peut évoluer que si le système dont il dépend pour fonctionner, comme fonctionnaire de l'éducation Nationale non seulement le lui permet en lui donnant les moyens du changement mais aussi en lui garantissant son intégrité. L'évolution du métier d'enseignant nécessite la protection et le respect de son identité dans la transformation de son genre, de son style, dans l'innovation et doit donc bénéficier d'une supervision, d'un accompagnement : l'analyse réflexive des pratiques d'apprendre et d'accompagner, une orchestration des associations et liens intrapsychiques comme interpersonnels, un dispositif qui agence l'ensemble des actions individuelles par la mise en œuvre de la récipro-régulation.

Notre Dispositif d'Accompagnement Bientraitant a permis de faire l'expérience du lien :

- Entre dispositif bientraitant et disposition humaine à la bientraitance
- Entre partenaires qui s'allient et doivent pour cela s'entendre et coordonner leur mission en s'ajustant, en respectant la place de chacun
- Entre enfants et adultes,
- Entre l'élève et enseignant.

Ce qui au départ était une intuition, se révèle être plus que cela. Il semblerait après ce travail de réflexivité d'un dispositif au carré (2 actions A et B, 2 terrains, 2 tests, 2...) que la bientraitance se loge dans la relation. Elle serait le trait d'union que l'histoire de son nom composé a sacrifié au profit de l'unité (**Erreur ! Source du renvoi introuvable.** - §1) Une bientraitance à qui nous affectons le qualificatif de pédagogique. Puisque c'est bien dans l'organisation des relations que cela se joue, nous associons en effet ces termes - bientraitance et pédagogique- pour n'en faire qu'un et le définir comme une conception d'accompagnement de l'élève dans la relation pédagogique. La Bientraitance-pédagogique doit rester une philosophie davantage qu'un modèle d'action ou se résumer seulement à des recommandations. D'où l'importance d'une charte, davantage que d'un dispositif concret, qui permettrait la transmission d'*une culture du lien* (Hétier, 2019) en contexte d'éducation.

Le Dispositif d'Accompagnement Bientraitant ne peut être modélisé comme une méthode mais peut plutôt illustrer de façon paradigmatique la mise en œuvre effective d'une philosophie de l'accompagnement dont la charte de bientraitance assure la qualité humaine. Ce dispositif ne doit probablement pas être institutionnalisé, mais demeurer externe, comme dans cette

expérimentation la place du chercheur le permettait. La condition première de bienveillance des élèves est la bienveillance de ceux qui s'en occupent. Les enseignants, pris dans un dualisme relationnel entre autonomie individuelle de l'élève et présence éducative (Hétier, 2019), occupent une place transitionnelle complexe qui vise l'émancipation par la relation pédagogique. Aussi, avant d'aider les enfants à construire leurs propres compétences d'apprendre, il importe que les enseignants se trouvent eux-mêmes en compétence et confiance pour les accompagner. Il n'est pas question de la compétence d'enseigner, ni encore moins de transmettre mais simplement d'accompagner avec une intentionnalité de s'ajuster aux besoins élémentaires de présence et d'écoute de ces derniers. Les compétences à acquérir demain ne sont-elles pas du registre psycho-développemental, didactique avec le développement de potentialités humaines et partagées d'introspection et de réflexivité ? Cet espace potentiel de créativité et d'innovation pédagogique ne relève pas d'une approche éducative disciplinaire, mais d'une transversalité des enseignements à offrir aux élèves et avant tout aux enseignants. À quand les groupes d'analyse de pratiques ? À quand les formations initiales et continues centrées sur le développement de l'enfant ? À quand des conseillers pédagogiques en charge du bien-être ? L'intérêt de cette recherche pourrait être juste d'ouvrir les portes d'autres recherches et expérimentations innovantes. Et le chercheur ? Il se retourne vers le climat scolaire, décide de s'en éloigner, de continuer de chercher, toujours en marche de trouver mieux ailleurs, il poursuit sa quête, celle de la recherche du bonheur à l'école.

Partie VII. BIBLIOGRAPHIE

- Abdoucheli-Dejours, É. (2006). La demande de consultation psy en cmpe : Gérer la liste d'attente ou soigner ? *Enfances & Psy*, 30(1), 165–172. <https://doi.org/10.3917/ep.030.0165>.
- Ainsworth, M. (1983). L'attachement mère-enfant. *Enfance*, 36(1 & 2), 7–18.
- Alderfer, C. P. (1969). An empirical test of a new theory of human needs. *Organizational Behavior and Human Performance*, 4(2), 142-175.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th edition)*. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Amyot, J.-J. (2007). *Pratiques professionnelles en gérontologie*. Dunod.
- ANESM. (2008). *La bientraitance : Définition et repères pour la mise en œuvre*. ANESM.
- Anzieu, D. (1993). La fonction contenante de la peau, du moi et de la pensée. In D. Anzieu (Éd.), *Les contenants de pensée*. Dunod.
- Arbuz, G., & Rapoport, D. (2009). *La bien-traitance au soir de la vie : Avancer en âge*. Belin.
- Ardoino, J. (1981). Education et relations : Introduction à une analyse plurielle des situations éducatives. *Revue française de pédagogie*, 54, 54–56.
- Arrêté du 1er juillet 2013 relatif au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation.
- Arrêté du 16 juin 2017 modifiant l'arrêté du 19 mai 2015 relatif à l'organisation des enseignements dans les classes de collège, (2017).
- Arrêté du 19 décembre 2006 portant cahier des charges de la formation des maîtres en institut universitaire de formation des maîtres., (2006).
- Article 222-33-2-2 du Code Pénal.
<https://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?idArticle=LEGIARTI000029334247&cidTexte=LEGITEXT000006070719>
- Assemblée générale des Nations Unies. (1948). *Déclaration universelle des droits de l'Homme*. ONU.
- Assemblée générale des Nations Unies. (1959). *Déclaration des droits de l'enfant*. ONU.
- Assemblée générale des Nations Unies. (1975). *Déclaration des droits des personnes handicapées*. ONU.
- Avanzini, G. (1976). Immobilisme et novation dans l'éducation scolaire. *Revue Française de Pédagogie*, 35, 39-41.
- Bachelard, G. (2013). *Le Nouvel esprit scientifique*. PUF.
- Baker, A. J. (1999). Teacher-student interaction in urban at-risk classrooms : Differential behavior, Relationship quality, and student satisfaction with school. *The Elementary School Journal*, 85, 69-80.

- Baker, A. J., Dilly, L. J., Aupperlee, J. L., & Patti, S. A. (2003). The Developmental Context of School Satisfaction : Schools as Psychologically Healthy Environments. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 206-221.
- Balas-Chanel, A. (2014). La pratique réflexive dans un groupe, du type analyse de pratique ou retour de stage. *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, 2, 28-49.
- Bandura, A. (1997). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. De Boeck.
- Baribeau, C. (2005). Le journal de bord de chercheur. *Recherches qualitatives, Hors Série*(2), 98-114.
- Barras, C. (2006). *Le venin pédagogique*. Dossier de l'Institut National de Recherche pédagogique. <http://www.inrp.fr/biennale/7biennale/Contrib/longue/3007.pdf>
- Barrier, J. (2011). La science en projets : Financements sur projet, autonomie professionnelle et transformations du travail des chercheurs académiques. *Sociologie du travail*, 53(4), 515-536. <https://doi.org/doi.org/10.4000/sdt.10309>
- Batson, C. (2011). *Altruism in Humans*. Oxford University Press.
- Bavoux, P. (2008). *Baromètre annuel du rapport à l'école des enfants de quartiers populaires* (p. 3). Trajectoires Groupe Reflex. http://www.curiosphere.tv/SITHE/SITHE19816_DYN/pdf/Barometre_AFEV_2008.pdf
- Bavoux, P., & Pugin, V. (2013). *Baromètre annuel du rapport à l'école des enfants de quartiers populaires*. Trajectoires Groupe Reflex. http://dl.afev.org/pdf/JRES/Afev-Trajectoires_Barometre_JRES2013_VF.pdf
- Beillerot, J. (1998). L'analyse des pratiques professionnelles, pourquoi cette expression ? In C. Blanchard-Laville & D. Fablet (Éds.), *Analyser les pratiques professionnelles*. L'harmattan.
- Berger, M. (2014). *L'échec de la protection de l'enfance* (2ème). Dunod.
- Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales—Codes socio-linguistiques et contrôle social*. Editions de Minuit.
- Berthoz, A. (2009). *La simplicité*. Odile Jacob.
- Bick, E. (1998). Notes sur l'observation de bébé dans la formation du psychanalyste. In M. H. Williams (Éd.), & J. & J. Pourrinet (Trad.), *Les écrits de Martha Harris et Ester Bick* (p. 279-294). éditions du Hublot.
- Bidal, M.-P., Balitout, F., & Vandamme, N. (2008). *Rapport annuel d'activité du RASED de la circonscription de Cergy-Est* [Rapport interne]. Education Nationale - Inspection du Val d'Oise.
- Bidal-Loton, M.-P., Leveau, N., & Rodríguez-Quiles, J.-A. (2019). La petite musique. Les bienfaits de la musique à l'école ? In *Bienfaits de la musique à l'école. Une expérience européenne*. (p. 53-68). Universitätsverlag. <https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/frontdoor/deliver/index/docId/42862/file/psm7.pdf>
- Bion, W. R. (1970). *L'attention et l'interprétation*. Payot.
- Blanchard-Laville, C. (2018). *Au risque d'enseigner : Pour une clinique du travail enseignant*. PUF.

- Boekaerts, M. (1996). Self-Regulated Learning at the junction of Cognition and Motivation. *European Psychologist, 1*(2), 100-112.
- Boekaerts, M., Pintrich, P. R., & Zeidner, M. (2005). *Handbook of Self-Regulation*. Academic Press.
- Bornstein, M. (2017). Neurobiologie des réponses maternelles culturellement communes aux pleurs des nourissons. In *PNAS*.
- Borst, G., & Masson, S. (2018). *Méthodes de recherche en neuroéducation*. Presses Universitaires du Québec.
- Boudesseul, G. (2013). *Du décrochage à la réussite scolaire*. L'Harmattan.
- Boutin, G. (2000). *L'entretien de recherche qualitatif*. Presses de l'Université du Québec.
- Boutinet, J.-P. (2007). *Penser l'accompagnement adulte : Ruptures, transitions, rebonds*. PUF.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss* (1982^e éd., Vol. 1). Basic Books.
- Bowlby, J. (1978). *Attachement et perte*. PUF.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base. Clinical implications of attachment theory*. Routledge.
- Bowlby, J. (1992). Continuité et discontinuité : Vulnérabilité et résilience. *Devenir, 4*, 7-31.
- Bressoux, P. (1994). Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maitres. *Revue Française de Pédagogie, 108*, 91-137.
- Bretherton, I. (1992). The origins of attachment theory : John Bowlby and Mary Ainsworth. *Developmental Psychology, 28*(5), 759-775.
- Breton, S., & Léger, F. (2007). *Mon cerveau ne m'écoute pas : Comprendre et aider l'enfant dyspraxique*. Editions de l'Hôpital Sainte-Justine.
- Brown, H. (2003). *Protection des adultes et des enfants handicapés contre les abus*. Editions du Conseil de l'Europe.
- Brugère, F. (2009). La sollicitude et ses usages. *Cités, 40*(4), 139-158. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/cite.040.0139>
- Brugère, F. (2011). *L'éthique du care*. PUF.
- Buber, M. (1923). *Je et Tu* (G. Bianquis, Trad.; 2012^e éd.). Aubier.
- Büchel, F., & Paour, J.-L. (2005). Déficience intellectuelle : Déficits et remédiation cognitive. *Enfance, 5*(2), 135-158.
- Bucheton, D. (2009). *L'agir enseignant : Des gestes professionnels ajustés*. Octarès.
- Bucheton, D. (2019). *Les gestes professionnels dans la classe. Éthique et pratiques pour les temps qui viennent*. ESF.
- Bulletin officiel hors-série n° 3 du 19 juin 2008*. (s. d.). Consulté 22 mai 2020, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/preambule.htm>
- Buysse, A., Martineau, S., & Legendre, M. (2016). *Interventions sur les préférences d'apprentissage pour favoriser la persévérance et la réussite scolaire lors du passage de cycles ou de secteurs de formation du secondaire*. Fonds de recherche du Québec - Société et culture (FRQSC).
- Caillé, A. (2007). *Anthropologie du don*. La Découverte; Cairn.info. <https://www.cairn.info/anthropologie-du-don--9782707152480.htm>

- Canali, M., & Favard, A.-M. (2004). Maltraitance et bientraitance. Entre carence et blessure narcissique » *Empan*. *Empan (prendre la mesure de l'humain)*, 54, 158-164.
- Carroll, L. (2004). *Les aventures d'Alice au pays des merveilles* (E. Riot, Trad.). J'ai lu.
- Cassidy, J. (2000). The complexity of the caregiving system : A perspective from attachment theory. *Psychological inquiry*, 11(2), 86-91.
- Castells, M. (1998). *La société en réseaux* (Vol. 1-3). Fayard.
- Catellin, S. (2012). Sérendipité et réflexivité. *Alliage*, 70. URL. <http://revel.unice.fr/alliage/index.html?id=4061>.
- Catellin, S. (2014). *Sérendipité. Du conte au concept*. Seuil.
- Cervera, M., & Defalvard, H. (2009). Accompagnement dans et vers l'emploi. Profits et pertes dans les Structures d'Insertion par l'Activité Économique. *Travail et emploi*, 119(3), 51-62. Cairn.info. <https://doi.org/10.4000/travailemploi.3482>
- Chalier, C. (2008). *Transmettre de génération en génération*. Buchet Chastel.
- Charest, P. (1994). Ethnométhodologie et recherche en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 20(4), 741-756.
- Ciccone, A. (2001). Enveloppe psychique et fonction contenante : Modèles et pratiques. *Cahiers de psychologie clinique*, 17, 81-102.
- Cifali, M. (2014). Brefs repères pour l'analyse des pratiques professionnelles. *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, 2, 1-8.
- Clément, R. (1981). Objets de soins et de mesures... ou personnes en devenir ? », in Dolto F., Rapoport D. et This B., *Enfants en souffrance*, Paris, Stock/Pernoud L., p.19-32 ; 1994, *Parents en souffrance*, Paris, Stock/Pernoud L. In F. Dolto, D. Rapoport, & B. This (Éds.), *Enfants en souffrance* (p. 19-32). Stock.
- Clément, R. (1993). *Parents en souffrance*. Stock.
- Clerc, N. (2013). Réflexivité, tissage intersubjectif et analyse de pratiques. *Education Permanente*, 196, 75-86.
- Clot, Y. (2006). Clinique du travail et clinique de l'activité. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 1, 65-177.
- Clot, Y., & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail, Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.
- CNESCO. (2017). *Qualité de Vie à l'Ecole : Comment l'école française propose-t-elle un cadre de vie favorable aux apprentissages et au bien-être des élèves ?* [Dossier de synthèse]. <https://www.cnesco.fr/fr/qualite-vie-ecole/>
- CNSA. (2019). *Volume et délais de traitement des demandes déposées en 2018* [Document interne]. Direction de la compensation et de la perte d'autonomie. https://www.cnsa.fr/documentation/rs-n15_volume_et_delaix_de_traitement_des_demandes_depsees_en_2018_vf.pdf
- Comité National de Suivi de l'Ecole Inclusive. (2019). *Bilan de la rentrée scolaire 2019*. Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse - Secrétariat d'état chargé des personnes handicapées. <https://www.education.gouv.fr/media/641/download>
- Compagnon, C., & Ghadi, V. (2009). *La maltraitance « ordinaire » dans les établissements de santé—Etude sur la base de témoignages*. Haute Autorité de Santé.

- Cornoldi, C., & Campari, S. (1998). Connaissance métacognitive et contrôle métacognitif dans le retard mental. In D. F. P. Büchel, J.-L. Paour, Y. Courbois, & U. Scharnhorst (Éds.), *Attention, mémoire, apprentissage. Études sur le retard mental* (p. 119–128). SZH-SPC.
- Cornoldi, C. F., & Vianello, R. (1992). Metacognitive knowledge, learning disorders and mental retardation. *Advances in Learning and Behavioral Disabilities*, 7, 87–134.
- Cosnefroy, L. (2011). *L'apprentissage autorégulé : Entre cognition et motivation*. PUG.
- Cottraux, J. (2007). *La Force avec soi : Pour une psychologie positive*. Odile Jacob.
- Coudrin, C. (2006). *Coudrin, C. (2006). Devenir des élèves neuf ans après leur entrée en sixième. Note d'information - (Npte d'information n°06.11.)*. DEPP.
- Coudronnière, C., & Mellier, D. (2016). *Qualité de vie à l'école des enfants en situation de handicap. Revue de questions*. [Contribution dans le cadre du rapport du CNESCO sur la qualité de vie à l'école 2016-2017]. Université de Rouen Normandie/Université de Nantes.
- Cousinet, R. (1950). *L'Éducation nouvelle, Delachaux et Niestlé*.
- Crede, W., Elvany, M., & Steinmay. (2015).
- Cross, L. (2015).
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *(Flow : The psychology of optimal experience*. Harper & Row.
- Curchod-Ruedi, D., Ramel, S., Bonvin, P., Albanese, O., & Doudin, P.-A. (2013). De l'intégration à l'inclusion scolaire : Implication des enseignants et importance du soutien social. *Alter*, 7(2), 135-147. <https://doi.org/10.1016/j.alter.2012.11.008>
- Cyrulnik, B. (2003). Résilience et relation d'aide. *Perspective soignante*, 17, 32-46.
- Damasio, A. (2010). *L'Autre moi-même*. Odile Jacob.
- Danet, j. (2006). Atteinte à la dignité, pénalisation et prostitution. In J. Danet & V. Guienne (Éds.), *Action publique et prostitution* (p. 175). Presses Universitaires de Rennes PUR.
- Danielsen, A. G., Samdal, O., Hetland, J., & Wold, B. (2009). School-Related Social Support and Students' Perceived Life Satisfaction. *The Journal of educational research*, 102, 303-318.
- Darwin, C. (1859). *L'origine des espèces* (E.-J.-F. Barbier, Trad.; 2008^e éd.). Flammarion.
- Day, E. (2002). Me, my*self and I : Personal and professional re-constructions in ethnographic research. *Forum : Qualitative Social Research*, 3(3). <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/824/1790>
- de la Garanderie, A. (1992). *Le dialogue pédagogique avec l'élève*. Bayard.
- de la Garanderie, A. (2013a). *Réussir, ça s'apprend*. Bayard Culture.
- de la Garanderie, A. de la. (2013b). *Plaisir de connaître, bonheur d'être*. Une pédagogie de l'accompagnement Chroniques sociales.
- de Mijolla-Mellor, S. (2002). *Le Besoin de savoir*. Dunod.
- De Saint Martin, C. (2016). L'empan liminal, un outil conceptuel pour penser la scolarisation des élèves de CLIS 1. *Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 73, 239–252.

- Debardieux, E., & Fotinos, G. (2012). *L'école entre bonheur et ras-le-bol : Enquête de victimation et climat scolaire auprès des personnels de l'école maternelle et élémentaire* (p. 102). Observatoire International de la Violence à l'École - Université de Paris-Est Créteil. https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/fileadmin/user_upload/enquetes/Enqu%C3%AAte_personnels_1er_degr%C3%A9.pdf
- Debray, R. (2009). *Le moment fraternité*. Gallimard.
- Decety, J. (2004). L'empathie est-elle une simulation mentale de la subjectivité d'autrui? In A. Berthoz & G. Jorland (Éds.), *L'empathie* (p. 53-88). Odile Jacob.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*.
- Décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006 relatif au socle commun de connaissances et de compétences et modifiant le code de l'éducation, 2006-830 (2006).
- Décret n° 2009-378 du 2 avril 2009 relatif à la scolarisation des enfants, des adolescents et des jeunes adultes handicapés et à la coopération entre les établissements mentionnés à l'article L. 351-1 du code de l'éducation et les établissements et services médico-sociaux mentionnés aux 2° et 3° de l'article L. 312-1 du code de l'action sociale et des familles, 2009-378 (2009).
- Décret n° 2015-372 du 31 mars 2015 relatif au socle commun de connaissances, de compétences et de culture, 2015-372 (2015).
- DEGESCO. (2012). *Scolariser les enfants présentant des troubles des apprentissages (TSA) [Ressources d'accompagnement éducatif]*. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Handicap/46/6/TSA_EDUSCOL_225466.pdf
- Deum, M. (2004, août 26). Développer la pratique réflexive et amorcer la professionnalisation en formation initiale des enseignants par la rédaction du journal. Analyse d'un dispositif belge de formation au préscolaire. *Actes du 9ème colloque de AJRDF*.
- Dewey. (1927). *The public and its problems*. H. Holt and Company.
- DEGESCO. (2014). *Une école bienveillante face aux situations de mal-être des élèves—Guide à l'attention des équipes éducatives des collèges et des lycées*. Publication ministère de l'éducation nationale, direction générale de l'enseignement scolaire. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Actu_2014/43/5/2014_ecole_bienveillante_bdef_315435.pdf
- Dick, B. (2000). *A beginner's guide to action research*. http://www.uq.net.au/action_research/arp/guide.html
- Dolto, F., This, B., & Rapoport, D. (1981). *Enfants en souffrance*. Stock.
- Dominicié, P. (2007). *Formation biographique*. L'Harmattan.
- Donnadieu, B., Genthon, M., & Vial, M. (1998). *Les théories de l'apprentissage. Quel usage pour les cadres de santé ?* Elsevier Masson.
- Dubet, F. (2014). *La préférence pour l'inégalité. Comprendre la crise des solidarités*. Seuil.
- Dubois-Comtois, K., & Moss, E. (2004). Relation entre l'attachement et les interactions mère-enfant en milieu naturel et expérimental à l'âge scolaire. [Relation between attachment and mother-child interaction in school-age children in natural and experimental

- settings.]. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 36(4), 267-279. <https://doi.org/10.1037/h0087236>
- Dumay, X. (2004). Effet établissement: Effet de composition et/ou effet des pratiques managériales et pédagogiques ? Un état du débat. *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, 34.
- Durning, P., & Breugnot, P. (2005). Apports attendus de l'Observatoire national de l'enfance en danger (ONED): Développer des connaissances et améliorer les pratiques. In M. Gabel, M. Lamour, & M. Manciaux (Éds.), *La protection de l'enfance: Maintien, rupture et soins des liens* (p. 421-428). Fleurus.
- Enriquèz, E. (1981). Petite galerie de portraits de formateurs en mal de modèles ». *Connexions*, 33.
- Epstein, J. L., & McPartland, J. M. (1976). The Concept and Measurement of the Quality of School Life. *American Educational Research Journal*, 13(1).
- Fallu, J.-S., & Janosz, M. (2003). *La qualité des relations élève-enseignants à l'adolescence: Un facteur de protection de l'échec scolaire*. 32(1), 7-29.
- Famose, J.-P. (1999). L'apprentissage auto-régulé: Interface entre l'apprentissage et la motivation. *EPS*, 277.
- Favre, D. (2013). *Transformer la violence des élèves, cerveau, motivations, apprentissage*, éditions Dunod.
- Flavell, J. (1985). Développement métacognitif. In M. Richelle & J. Bideau (Éds.), *Psychologie développementale: Problèmes et réalités* (Mardaga).
- Folkman, S. (1984). Personal control and stress and coping processes: A theoretical analysis. *Journal of personality and social psychology*, 46, 839-852.
- Foucault, M. (1971). *L'Ordre du discours*. Gallimard.
- Franklin, C., & Streeter, C. L. (1995). Assessment of middle class youth at-risk to dropout: School, psychologist and family correlates. *Children and Youth Services Review*, 17, 433-448.
- Freinet, C. (1964). *Les techniques Freinet de l'École moderne*. Librairie Armand Colin, collection Bourrelier.
- Freud, S. (1905). Pulsions et destin des pulsions. In *Métapsychologie*. Gallimard.
- Freud, S. (1909). *Cinq leçons de psychanalyse*. PUF.
- Freud, S. (1915). *Métapsychologie* (1986^e éd.). Gallimard, Folio.
- Freud, S. (1923). *L'inquiétante étrangeté et autres essais*. Gallimard.
- Fustier, P. (2000). *Le lien d'accompagnement entre don et contrat salarial*. Dunod.
- Gardner, H. (2010). *Les Formes de l'intelligence*. Éditions Odile Jacob.
- Gaudonville, T. (2017). *L'impact de la qualité de vie sur les performances scolaires et le développement* [Rapport commandé par le Cnesco]. . <https://www.cnesco.fr/fr/qualite-de-vie-a-lecole/>
- Gauthier, C., Bissonnette, S., & Richard, M. (2013). Enseignement explicite et réussite des élèves. La gestion des apprentissages. In V. Duriez & G. Chapelle (Éds.), *Enseigner*. PUF.

- Geoffroy, G. (2005). *La scolarisation des enfants handicapés : Loi du 11 février 2005— Conséquences sur les relations entre les institutions scolaires et médico-sociales. Importance du partenariat avec les collectivités locales* [Rapport officiel]. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche - Ministère de la Sécurité sociale, des Personnes âgées, des Personnes handicapées et de la Famille.
- George, C., & Solomon, J. (1999). Attachment and caregiving : The caregiving behavioral system. In J. Cassidy & Shaver, P.R. (Éds.), *Handbook of attachment : Theory, research, and clinical applications* (p. 649-670). Guilford Press.
- Gibello, B. (1995). *La pensée décontenancée : Essai sur la pensée et ses perturbations*. Dunod.
- Gibello, B. (2009). *L'enfant à l'intelligence troublée*. Dunod.
- Gill, J., & Johnson, P. (1991). *Research Methods for Managers*.
- Gilloots, E. (2006). Souffrance et douleur. *Gestalt*, 30(1), 23–32.
- Golse, B. (1999). *Du corps à la pensée*. PUF.
- Golse, B. (2006). Préface. In D. Rapoport, *La bien-traitance envers l'enfant : Des racines et des ailes* (p. 205). Belin.
- Gombert, J.-E. (1990). *Le développement métalinguistique*. PUF.
- Grangeat, M., & Meirieu, P. (1997). La métacognition, une aide au travail des élèves. *ESF*, 95–129.
- Grellier, C. (2017). Le concept de dignité humaine en santé en France et en Chine—Propos du président de séance. In B. Bévière-Boyer (Éd.), *La dignité humaine en santé France-Chine : Le concept de dignité humaine étudié à travers le prisme des visions française et chinoise*. LEH Edition.
- Grolnick, W. S., & Raftery-Helmer, J. N. (2015). Contexts supporting self-regulated learning at school transitions. *Self-regulated learning interventions with at-risk youth: Enhancing adaptability, performance, and well-being.*, 251-276. <https://doi.org/10.1037/14641-012>
- Guedeney, N., & Guedeney, A. (2002). *L'Attachement : Concepts et applications*. Masson.
- Gueguen, C. (2018). *Heureux d'apprendre à l'école : Comment les neurosciences affectives et sociales peuvent changer l'éducation*. Les Arènes.
- Guérette, M., & Fortin, L. (2011). *Recension des écrits sur la qualité de vie à l'école*. chaire de recherche de la commission scolaire de la région de Sherbrooke sur la réussite et la persévérance scolaire. www.csrq.qc.ca/fileadmin/user_upload/Page_Accueil/Enseignants/Fenetre_pedagogique/PEPS/Qualite-vie-ecole.pdf
- Guimard, P., Bacro, F., Florin, A., Ferrière, S., Gaudonville, T., & Than Ngo, H. (2015). Le bien-être des élèves à l'école et au collège. Validation d'une échelle multidimensionnelle, analyses descriptives et différentielles. *Education & formations*, 88-89, 163-184.
- Gummesson, E. (1991). *Qualitative Methods in Management Research*. Sage publications.
- Haan, N. (1965). Coping and defense mechanisms related to personality inventories. *Journal of consulting psychology*, 29, 373-378.
- Habib, M. (2018). *La constellation des dys : Bases neurologiques de l'apprentissage et de ses troubles*. de boeck 2ème édition.

- Habib, M., & Bidal, M.-P. (2017). Un dispositif expérimental pour les élèves souffrant de troubles « dys » complexes. *Le Magazine de l'Éducation*, 2, 11.
- Harlow, H. F. (1958). The nature of love. *American Psychologist*, 13(12), 673-685. <https://doi.org/10.1037/h0047884>
- Harms, D. (1979). *Principes éthiques et lignes de conduite pour la protection des sujets humains de la recherche (Rapport Belmont)*. United States Department of Health, Education, and Welfare. <http://urlz.fr/601t>
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hattie, J., & Yates, G. (2014). *Visible learning and the science of how we learn*. Milton Park, Abingdon, Oxon.
- Henderson, V. (1947). *La nature des soins infirmiers* (1994^e éd.). InterEditions.
- Hesbeen, W. (2011). *Prendre soin à l'hôpital*. Elsevier Health Science.
- Heslon, C. (2009). L'accompagnement, art de l'ajustement. *Savoirs*, 20(2), 75–78.
- Hétier, R. (2017a). Reconstruire des chaînes de transmission. *Bildungsforschung*, 1-11.
- Hétier, R. (2017b). *L'éducation, entre présence et médiation*. LHarmattan.
- Hétier, R. (2020). *Cultiver l'attention et le care en éducation. À la source des contes merveilleux*. PURH.
- Hirschman, C., & Pharris-Ciurej, N. (2006). *How Many Students Really Graduate from High School? The Process of High School Attrition*. [Document de travail]. Department of Sociology and Center for Studies in Demography and Ecology. University of Washington.
- Houdé, O. (2017). *Apprendre à résister*. Editions Le Pommier.
- Houdé, O. (2018). *L'école du cerveau. De Montessori, Freinet et Piaget aux sciences cognitives*. Mardaga; Cairn.info. <https://www.cairn.info/l-ecole-du-cerveau--9782804705633.htm>
- Houzel, D. (2010). *Le concept d'enveloppe psychique* (2^{ème}). In Press.
- Huebner, E. S. (1994). *Preliminary development and validation of a multidimensional life satisfaction*.
- Hughes, M. M., Blom, M., Rohner, R. P., & Britner, P. A. (2005). Bridging Parental Acceptance-Rejection Theory and Attachment Theory in the Preschool Strange Situation. *Ethos*, 33(3), 378-401. <https://doi.org/10.1525/eth.2005.33.3.378>
- Hugonot, R. (2007). *Violences invisibles. Reconnaître les situations de maltraitance envers les personnes âgées*. Dunod.
- Hui, E., & Sun, R. (2010). Chinese children's perceived school satisfaction: The role of contextual and intrapersonal factors. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 30(2), 155-172.
- Imbert, F. (1983). *Si tu pouvais changer l'école : L'enfant stratège*. Éditions du Centurion.
- INSEE. (2020). *Elèves et établissements des 1er et 2nd degrés* (10.1; TEF INSEE Références). INSEE.

- INSERM. (2002). *Troubles mentaux – dépistage et prévention chez l'enfant et l'adolescent* » (Expertise collective XXII; Les éditions Inserm, p. 887). INSERM. <http://hdl.handle.net/10608/165>
- INSERM. (2009). *Santé de l'enfant : Propositions pour un meilleur suivi* (Expertise opérationnelle XII; Les éditions Inserm, p. 252). INSERM. <http://www.ipubli.inserm.fr/handle/10608/82>
- INSERM. (2019, octobre 24). *Troubles spécifiques des apprentissages*. Inserm - La science pour la santé. <https://www.inserm.fr/information-en-sante/dossiers-information/troubles-specifiques-apprentissages>
- Janosz, M. (2000). L'abandon scolaire chez les adolescents : Perspective nord-américaine. *Ville-école-intégration Enjeux*, 122, 105-127.
- Jiang. (2013).
- Jorro, A. (2011). Accompagner les équipes enseignantes : Soutien, appui ou cheminement ? *Administration et Education*, 130(2), 71-78.
- Kaddouri, M. (2011). Motifs identitaires des formes d'engagement en formation. *Savoirs*, 25, 69-86.
- Kaës, R. (1976). *L'appareil psychique groupal*. Dunod.
- Kaës, R. (2010). Les médiations entre les espaces psychiques dans les groupes. *Le Carnet PSY*, 141(1), 35–38. <https://doi.org/10.3917/lcp.141.0035>.
- Kant, E. (1796). *Fondements de la métaphysique des mœurs* (1992^e éd.). Vrin.
- Karatzias, A., Power, K. G., Flemming, J., Lennan, F., & Swanson, V. (2002). The role of demographics, personality variables and school stress on predicting school satisfaction/dissatisfaction : Review of the literature and research findings. *Educational Psychology*, 22(1), 33-50. <https://doi.org/10.1080/01443410120101233>
- Kesten, H. (1987). *Gens heureux*. éd. Michel Maule.
- Kierkegaard, S. (1846). *Post-scriptum définitif et non scientifique aux miettes philosophiques* (1977^e éd.). Editions de l'Orante.
- Knafo-Noam, A. (2008). Les origines développementales d'une disposition à l'empathie : Apports génétiques et environnementaux. *Emorion*, 6.
- Kohn, R. C. (2013). Une démarche clinique en recherche. In R. C. Kohn (Éd.), *Pour une démarche clinique engagée* (p. 25–37). l'Harmattan.
- Kong, C. K. (2008). Classroom learning experiences and students'perceptions of quality of school life. *Learning Environment Research*, 11, 111-129. <https://doi.org/DOI 10.1007/s10984-008-9040-9>.
- Konu, A., & Rimpelä, M. (2002). Well-being in schools: A conceptual model. *Health Promotion International*, 17(1), 79-87.
- Lacan, J. (1966). *Le stade du miroir comme formateur de la fonction du Je* (J. L. Ecrits, Éd.). Seuil.
- Lamour, M. (2005). La souffrance des professionnels confrontés aux troubles graves de la parentalité. In M. Gabel, M. Lamour, & M. Manciaux (Éds.), *La protection de l'enfance : Maintien, rupture et soins des liens* (p. 209-239.). Fleurus.

- Lani-Bayle, M. (2007). *Les Secrets de famille—La transmission de génération en génération*. Odile Jacob.
- Lani-Bayle, M. (2019a). Le récit de vie en formation dans tous ses états. *Présences*, 12, 57-72.
- Lani-Bayle, M. (2019b). Quelle pertinence des « récits d'enfants » pour une recherche « avec » eux ? *Revista @mbienteeducação*;, 12(2). <http://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/728>
- Lantheaume, F. (2007). *L'activité enseignante entre prescription et réel heureuse petit bonheur souffrance, éducation et société numéro*.
- Lazarus, R. S. (1993). Coping theory and research : Past, present, and future. *Psychosomatic medicine*, 55, 234-247.
- Le Masson, M.-O. (2014). *Le climat scolaire—Pour une école bientraitante*. Chronique Sociale.
- Le Scanff, C. (2005). Les différentes formes de stress et leur influence sur la performance sportive. *Bulletin de psychologie*, Numéro 475(1), 69-72. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/bupsy.475.0069>
- Lemay, M. (2000). La bientraitance à l'égard des professionnels. In M. Gabel, F. Jésus, & M. Manciaux (Éds.), *Bientraitances, mieux traiter familles et professionnels*. Fleurus.
- Levy, J., & Rapoport, D. (1977). Les conditions de vie du nourrisson sans famille : Possibilités et limites d'une recherche en pouponnière. *Revue de neuropsychiatrie infantile*, 25(2), 103-116.
- Liu, W., Mei, J., Tian, L., & Huebner, E. S. (2015). *Age and Gender Differences in the Relation Between*.
- Loi n° 2002-2 du 2 janvier 2002 rénovant l'action sociale et médico-sociale, 2002-2 (2002).
- Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, 2005-102 (2005).
- Loi n° 2007-293 du 5 mars 2007 réformant la protection de l'enfance, 2007-293 (2007).
- Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, (2013).
- Loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance, 2019-791 (2019).
- Lourau, R. (1972). *L'analyse institutionnelle*. Editions de Minuit.
- Mabillon-Bonfils, B. (2011). Les élèves souffrent-ils à l'école ? Des souffrances scolaires « ordinaires » qui ne peuvent se dire. *Adolescence*, 77(3), 637–664.
- Main, M., & Solomon, J. (1986). Discovery of an insecure-disorganized/ disoriented attachment pattern. In T. B. Brazelton & M. W. Yogman (Éds.), *Affective development in infancy*. Ablex Publishing.
- Main, Mary. (1996). Introduction to the special section on attachment and psychopathology : 2. Overview of the field of attachment. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64(2), 237-243. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.64.2.237>
- Manciaux, M., & Tomkiewicz, S. (2000). La résilience aujourd'hui. In Marceline Gabel, F. Jésus, & M. Manciaux (Éds.), *Bientraitances. Mieux traiter familles et professionnels* (p. 313-339). Fleurus.

- Manciaux, M., Vanistendael, S., Lecomte, J., & Cyrulnick, B. (2001). La résilience : État des lieux. In M. Manciaux (Éd.), *La résilience : Résister et se construire*. Médecine et Hygiène.
- Marcel. (1935). *Être et avoir*. Aubier.
- Maslow, A. H. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50(4).
- Mauss, M. (2007). *Essai sur le don. Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques*. PUF.
- Mazeau, M., & Pouhet, A. (2014). *Neuropsychologie et trouble des apprentissages chez l'enfant du développement typique aux dys-*. Elsevier Masson.
- McClelland, D. C. (1961). *The Achieving Society*. Van Nostrand.
- Mead, G. (2001). *Essays on Social Psychology*. Transaction Publishers.
- Meirieu, P. (2014). *Le plaisir d'apprendre*. Autrement.
- Merle, P. (2005). *L'élève humilié. L'école : Un espace de non-droit ?* PUF.
- Miljkovitch, R. (2001). *L'attachement au cours de la vie. Modèles internes opérants et narratifs*. Presses Universitaires de France; Cairn.info. <https://www.cairn.info/l-attachement-au-cours-de-la-vie--9782130519287.htm>
- Miller, A. (1986). *L'enfant sous terreur (Du sollst nicht « merken ») -Ignorance de l'adulte et son prix* (J. Etoré, Trad.). Aubier.
- Milon, A., & Amiel, M. (2017). *Rapport d'information au nom de la mission d'information sur la situation de la psychiatrie des mineurs en France* (Rapport d'information N° 494). Sénat. <http://www.senat.fr/rap/r16-494/r16-4941.pdf>
- Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2016). *Conférence nationale du handicap* [Dossier de presse]. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.
- Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2016). *Garantir le droit à l'éducation pour tous les enfants dans le respect des valeurs de la République et de la liberté de l'enseignement* [Dossier de presse]. Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche. http://cache.media.education.gouv.fr/file/06_-_juin/43/7/DP-Garantir-le-droit-a-l-education-pour-tous-les-enfants-dans-le-respect-des-valeurs-de-la-Republique-et-de-la-liberte-de-l-enseignement_591437.pdf
- Ministère de l'emploi et de la solidarité, & Direction de l'Action sociale. (1997). L'enfant en pouponnière et ses parents : Conditions et propositions pour une étape constructive. In <<L'>> *enfant en pouponnière et ses parents : Conditions et propositions pour une étape constructive / élaboré dans le cadre du Comité de pilotage de « l'opération pouponnières »*, Ministère de l'emploi et de la solidarité, Direction de l'Action sociale: Vol. *Elaboré dans le cadre du Comité de pilotage de « l'opération pouponnières »*. La documentation française.
- Ministère des Solidarités et de la Santé. (2015, janvier 23). *Orientations prioritaires de la politique nationale*. Ministère des Solidarités et de la Santé. <https://solidarites-sante.gouv.fr/affaires-sociales/personnes-agees/maltraitance-des-personnes-vulnerables/article/orientations-prioritaires-de-la-politique-nationale#La-maltraitance-qu-est-ce-que-c-est>

- Molinier, P., Laugier, S., & Paperman, P. (Éds.). (2009). *Qu'est-ce que le care ? Souci des autres, sensibilité, responsabilité ?* Petite bibliothèque Payot. <http://journals.openedition.org/sejed/6658>
- Mollo, S. (1975). *Les muets parlent aux sourds : Les discours de l'enfant sur l'école*. Casterman.
- Monceau, G. (2014). Analyser les interférences entre dispositifs politique, opératoire et analytique dans les institutions. In M. Becquemin & C. Montandon (Éds.), *Les institutions à l'épreuve des dispositifs. Les recompositions de l'éducation et de l'intervention sociale*. PUR.
- Montagner, H. (2007). L'imprinting, l'attachement, le lien. In *L'attachement, de la théorie à la clinique* (p. 21-27). ERES; Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/eres.humb.2007.01.0021>
- Montagner, H. (2009). Mémoire, attention et rythmes scolaires. *Les Dossiers des Cahiers, Cahiers pédagogiques*, 474.
- Montandon, C., & Osiek, F. (1996). Le point de vue des enfants sur leur éducation familiale. *Dialogue, Recherches cliniques et sociologiques sur le couple et la famille*, 1, 53-67.
- Montessori, M. (2016). *Le manuel pratique de la méthode Montessori* (C. Poussin, Trad.). Desclée De Brouwer.
- Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. E.S.F.
- Moro, M.-R., & Brison, J.-L. (2016). *Mission Bien-être et santé des jeunes* (p. 103). Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche, Ministère des affaires sociales, de la santé et des droits des femmes, Ministère de la ville, de la jeunesse et des sports.
- Mucchielli, A. (1995). *L'entretien de face à face dans la relation d'aide*. ESF Editeur.
- Nadel. (2016). *Imiter pour grandir*. Développement du bébé.
- Nagel, T. (1987). Quel effet cela fait, d'être une chauve-souris ? In D. Hofstadter & D. Dennett (Éds.), *Vues de l'esprit* (p. 394). Interéditions.
- Observatoire International de la Violence, & UNICEF. (2011). *A l'école des enfants heureux ... Enfin presque—Une enquête de victimation et climat scolaire auprès d'élèves du cycle 3 des écoles élémentaires*. UNICEF France. https://www.unicef.fr/sites/default/files/userfiles/UNICEF_FRANCE_violences_scolaires_mars_2011.pdf
- OCDE. (2009). *Assurer le bien-être des enfants*. Edition de l'OCDE.
- OCDE. (2015). *Relations enseignants-élèves : Quelle incidence sur le bien-être des élèves à l'école ?*
- OCDE. (2019). *Résultats du PISA 2018 (Volume I)*. <https://doi.org/10.1787/ec30bc50-fr>
- Ogien, R. (2007). *L'Éthique aujourd'hui*. Gallimard, Folio.
- Olivier de Sardan, J.-P. (2000). Le « je » méthodologique. Implication et explicitation dans l'enquête de terrain. *Revue française de sociologie*, 2000, 41-3. <https://doi.org/10.2307/3322540>
- Olweus, D. (1999). *Harcèlement et brutalités entre élèves*. ESF.
- OMS. (2013). *Plan d'action global pour la santé mentale 2013-2020*. Organisation Mondiale de la Santé.

https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/89969/9789242506020_fre.pdf;jsessionid=AD1063C105FCFDA9813CCC3D7212965F?sequence=1

OMS, & International society for prevention of child abuse and neglect. (2006). *Guide sur la prévention de la maltraitance des enfants : Intervenir et produire des données*. Organisation Mondiale de la Santé. http://whqlibdoc.who.int/publications/2006/9789242594362_fre.pdf?ua=1

Convention Internationale des Droits de l'Enfant, (1989).

Pain, J. (2009). : Le devenir des anciens élèves de l'école publique des Bourseaux Rapport de recherche-action conduite par Olivier BRITO, sous la direction de Jacques Pain du CERIC "Centre d'études, de recherches, et d'interventions de crise. In *En décembre 2009 Université Paris Ouest Nanterre la Défense Sciences de l'Éducation Équipe* «.

Recommandation du parlement européen et du Conseil du 18 décembre 2006 sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (2006/962/CE), Pub. L. No. 2006/962/CE (2006). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=OJ:L:2006:394:FULL&from=ES>

Charte des Droits fondamentaux de l'Union Européenne, Pub. L. No. (2000/C 364/01) (2000).

Parmentier, C. (2013). *Tout peut réussir dans le métier de formateur*. Eyrolles.

Pasquier, D. (1995). *L'évaluation dynamique du potentiel d'apprentissage*.

Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, 145–198.

Paul, M. (2004). *L'accompagnement, une posture professionnelle spécifique*. L'Harmattan.

Paul, M. (2009). *L'accompagnement dans le champ professionnel*. L'Harmattan.

Peirce, C. S. (1898). *Le Raisonnement et la Logique des choses—Les Conférences de Cambridge* (C. Chauvité & P. Thibaud, Trad.; 19 avril 1995). Le Cerf.

Pennequin, V., Sorel, O., Nanty, I., & Fontaine, R. (2011). Métacognition et déficience intellectuelle chez l'enfant et l'adolescent : Effet d'un entraînement sur la résolution de problèmes. *Enfance*, 2(2), 225-244. Cairn.info. <https://doi.org/10.4074/S0013754511002047>

Perrenoud, P. (2005). Assumer une identité réflexive. *Éducateur*, 2, 30–33.

Perry, A. C. (1908). *The Management of a City School*. Macmillan.

Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2014). *Character Strengths and Virtues : A Handbook and Classification*. Oxford University Press.

Philibert, C. (2013). Les intelligences multiples. In P. Toscani (Éd.), *Les neurosciences au coeur de la classe* (p. 49-72). Chronique Sociale.

Piaget, J. (1974). *Réussir et comprendre*. PUF.

Piaget, J., & Inhelder, B. (1966). *La psychologie de l'enfant*. PUF.

Pierrehumbert, B. (2003). *Le Premier Lien. Théorie de l'attachement*. Odile Jacob.

Piquet, E. (2017). *Le harcèlement scolaire en 100 questions*. Tallandier.

Pisani, C. (2017). La dignité humaine, un concept universel ? In B. Bévière-Boyer (Éd.), *La dignité humaine en santé, France-Chine* (p. 160). LEH Edition.

- Potvin, Y. (2016). *Rôles et responsabilités en accompagnement*. [Groupe de travail sur les rôles, responsabilités et enjeux du transfert de connaissances en éducation]. Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec. http://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2016/03/Roles-accompagnateur_2016-02-04.pdf
- Pouhet, A. (2010). *Le Concept de Bientraitance au secours des Dys*.
- Prairat, E. (2012). Normes et devoirs professionnels. L'esprit déontologique. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 45(1-2), 123-142. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/lse.451.0123>
- Prégent, R. (2001). *Encadrement des travaux de mémoire et de thèse : Conseils pédagogiques aux directeurs de recherche*. Presses internationales Polytechnique.
- Proulx, J. (2008). *Qualité de vie et participation sociale : Deux concepts clés dans le domaine de la déficience intellectuelle. Une recension des écrits*. (N° 08-08; Cahiers du Larepps.).
- Quintin, J. (2011). La souffrance à l'école : Un malaise éthique. *Les Collectifs du Cirp*, 2, 117-126.
- Quintin, J. (2012). La mise en sens de l'expérience humaine. *Cahiers du Cirp*, 3, 42-59.
- Randolph, J., Kangas, M. M., & Ruokamo, H. (2010). *Predictors of Dutch and Finnish Children's*.
- Rapoport, D. (2010). De la prévention de la maltraitance à la « bien-traitance » envers l'enfant. *Informations sociales*, 160(4), 114-122. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/inso.160.0114>
- Rapoport, D., & Roubergue-Schlumberger, A. (2003). *Blanche-Neige, les sept nains et... Autres maltraitances. La croissance empêchée*. Belin.
- Reynolds, C. R., Kamphaus, R. W., & Vannest, K. J. (2011). Behavior Assessment System for Children (BASC). In J. S. Kreutzer, J. DeLuca, & B. Caplan (Éds.), *Encyclopedia of Clinical Neuropsychology* (p. 366-371). Springer New York. https://doi.org/10.1007/978-0-387-79948-3_1524
- Ricard, M. (2013). *Plaidoyer pour l'altruisme*. Nil.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Seuil.
- Rivolier, J. (1992). Stress et émotion, aspects biologiques et cognitifs. *Psychologie médicale*, 24, 3, 257-260.
- Rizzolatti, G., & Fabbri-Destro, M. (2008). The mirror system and its role in social cognition. *Current Opinion in Neurobiology*, 12(2), 179-184.
- Rogers, C. R. (1961). *Le développement de la personne*. Dunod.
- Rogers, C. R., & Kinget, M. G. (1962). *Psychothérapie et relations humaines. Théorie et pratique de la thérapie non-directive*. Nauwelaerts.
- Rojzman, G. (2009). *Bien vivre avec les autres. Une nouvelle approche : La thérapie sociale*. Larousse.
- Romano, H. (2016). *Pour une école bientraitante : Prévenir les risques psychosociaux scolaires*. Dunod.
- Rosenberg, M. B. (2005). *Les mots sont des fenêtres (ou bien ce sont des murs)* (F. Baut-Carlier, Trad.; 2016^e éd.). La découverte.

- Rousseau, J. (1762). *Emile ou de l'éducation* (1966^e éd.). Garnier-Flammarion.
- Ruffiot, A. (1978). *Thérapie familiale psychanalytique et ses développements, thèse pour le doctorat d'Etat ès lettres et Sciences Humaines*. Université des Sciences Sociales de Grenoble.
- Rumberger, R. W. (2004). What can be done to reduce school dropouts? In G. Orfield (Éd.), *Dropouts in America: Confronting the graduation crisis* (p. 131-156). Harvard Education Press.
- Sackett, D., Strauss, S., Richardson, W., Rosenberg, W., & Haynes, R. (2000). *Evidence-Based Medicine : How to Practice and Teach EBM*. Churchill Livingstone.
- Salbreux, R. (1998). Peut-on éviter la violence dans les institutions pour enfants handicapés ? In Marceline Gabel, M. Manciaux, & F. Jésus (Éds.), *Maltraitements Maltraitements institutionnelles—Accueillir et soigner les enfants sans les maltraiter* (p. 259-282). Fleurus.
- Salomon, G. (1983). The differential investment of mental effort in learning from different sources. *Educational Psychologist*, 18(1), 42–50.
- Samdal, O., Wold, B., & Bronis, M. (1999). *Relationship between student's perceptions of school*.
- Samier, R., & Jacques, S. (2016). *Pédagogie et neuropsychologie. Quelles stratégies pour les enseignants ?* Livret gratuit non publié à l'usage des enseignants. https://www.ac-clermont.fr/disciplines/fileadmin/user_upload/Mathematiques/pages/Troubles/livret-pedagogie-neuropsychologie-2.pdf
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Editions Logiques.
- Schunk, D. (1994). Self-regulation of self-efficacy and attributions in academic settings ». In D. Schunk and B. Zimmerman (dir.), . In D. Schunk & B. Zimmerman (Éds.), *Self-regulation of learning and performance : Issues and educational applications*. Lawrence Erlbaum.
- Seligson, J. L., Huebner, E. S., & Valois, R. F. (2003). Preliminary Validation of the Brief Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale (BMSLSS). *Social Indicators Research*, 61(2), 121-145. <https://doi.org/10.1023/A:1021326822957>
- Sellenet, C. (2006). *Les assistantes maternelles. De la garde à l'accueil éducatif*. LHarmattan.
- Shankland, R. (2014). *La psychologie positive*. Dunod.
- Singer, T., Seymour, B., O'Doherty, J. P., Stephan, K. E., Dolan, R. J., & Frith, C. D. (2006). Empathic neural responses are modulated by the perceived fairness of others. *Nature*, 439(7075), 466-469. <https://doi.org/10.1038/nature04271>
- Smith, J.-F. (1964). Systematic serendipity. *Chemical & Engineering News*, 42(35), 55-56.
- Snoecks, M. (2011). De l'écriture en analyse de pratiques : Un dispositif en trios. *Expliciter*, 89, 6-14.
- Spitz, R. A. (1947). *De la naissance à la parole*. PUF.
- Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Editions Logiques.
- Testu, F. (2008). *Rythmes de vie et rythmes scolaires : Aspects chronobiologiques et chronopsychologiques*. Elsevier Masson.

- Tomasella, S., & Huber, B. A. (2014). *L'emprise affective, sortir de sa prison*. Eyrolles.
- Tomkiewicz, S., & Vivet, P. (1991). *Aimer mal, châtier bien. Enquête sur les violences dans les institutions pour enfants et adolescents*. Le Seuil.
- Tonelli, M. (2006). Integrating evidence into clinical practice : An alternative to evidence-based approaches. *Journal of Evaluation in Clinical Practice*, 12(3), 248-256.
- Toscani, P. (2013). *Les neurosciences au cœur de la classe*. Chronique Sociale.
- Trocme-Fabre, H. (1987). *J'apprends, donc je suis. Introduction à la Neuropédagogie*. Les Editions d'Organisation.
- Tulving, E. (1972). Episodic and semantic memory. In *Organization of Memory*. Academic Press.
- Tulving, E. (1985). Memory and consciousness. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 26(1), 1-12.
- Tzitzis, S. (2017). La dignité humaine en santé France-Chine : Le concept de dignité humaine étudié à travers le prisme des visions française et chinoise. In B. Bévière-Boyer (Éd.), *De la dignité personnelle. Les vues d'un juriste philosophe*. LEH Editions.
- Ukropina, L. (2011). Les enseignants en cause. *Dossier des Cahiers pédagogiques*, 488. <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Les-enseignants-en-cause>
- Vacher, Y. (2011). La pratique réflexive : Un concept et des mises en œuvre à définir. *Recherche & formation*, 66, 65-78.
- Varela, F.-J. (1989). *Autonomie et connaissance. Essai sur le vivant*. Seuil.
- Verkuyten, M., & Thijs, J. (2002). School Satisfaction of Elementary School Children : The Role of Performance, Peer Relations, Ethnicity and Gender. *Social Indicators Research*, 59, 203-228.
- Vermersch, P. (1991). Les connaissances non conscientes de l'homme au travail. *Le journal des psychologues*, 84.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. ESF Editeur.
- Vermersch, P. (2000). *Approche du singulier* (B. J.-M. & L. l'action, Éd.). PUF.
- Vermunt, J. D. (1996). Metacognitive, cognitive and affective aspects of learning styles and strategies : A phenomenographic analysis. *Higher Education*, 31(1), 25-50. <https://doi.org/10.1007/BF00129106>
- Walford, G. (2001). *Doing Qualitative Educational Research : A Personal Guide to the Research Process*. Continuum.
- Wallon, H. (1945). *Les Origines de la pensée chez l'enfant*. PUF.
- Watson, J. (1998). *Le Caring. Philosophie et science des soins infirmiers* (J. Bonnet, Trad.). Seli Arslan.
- Winne, P. H. (2011). A cognitive and metacognitive analysis of self-regulated learning. In *Handbook of self-regulation of learning and performance*. (p. 15-32). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Winnicott, D. W. (1956). La préoccupation maternelle primaire. In D. W. Winnicott (Éd.), *De la pédiatrie à la psychanalyse* (p. 168-174). Payot.
- Winnicott, D. W. (1971). *Jeu et réalité. L'espace potentiel*. Gallimard.

- Yerkes, R.-M., & Dodson, J.-D. (1908). The relation of strength of stimulus to rapidity of habit-formation. *Journal of Comparative Neurology and Psychology* *Banner*, 18, 459–482.
- Younes, N., Debarbieux, E., & Jourdan, D. (2011). Le climat scolaire a l'école primaire. Etude de l'influence des variables de milieu sur sa perception par les élèves de 6 à 8 ans. *International journal of violence and school*, 112-133.
- Zakhartchouk, J. M. (2015). *Apprendre à apprendre*. Canopé.
- Zarka, I. (1980). Les stratégies de la confiance et le paradoxe du conseil. In J. Cosnier, N. Gelas, & C. Kerbrat-Orecchioni (Éds.), *Echanges sur la conversation* (p. 221-235). Editions du CNRS.
- Zimmerman, B. (2000). Attaining self-regulation : A social-cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Éds.), *Handbook of self-regulation* (p. 13-39). Academic Press.

Table des illustrations

FIGURE 1 : SYNTHÈSE PRÉDISPOSANT À NOTRE DÉMARCHÉ DE RECHERCHE-ACTION	31
FIGURE 2 : PROCESSUS D'AJUSTEMENT DU PROJET DE MISE EN PLACE DU DISPOSITIF PÉDAGOGIQUE ET DE DEVELOPPEMENT DE L'EMVS	43
FIGURE 3 : ARTICULATION ENTRE BIEN-ÊTRE À L'ÉCOLE, ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE (D'APRÈS KONU ET RIMPELA, 2002)	50
FIGURE 4 : TRADUCTION DES BESOINS DE L'ENFANT EN SITUATION SCOLAIRE (BUCHETON, 2019)	124
FIGURE 5 : IDENTIFICATION DES FORMES D'ACCOMPAGNEMENT SELON PAUL (2004)	132
FIGURE 6 : LES CARACTÉRISTIQUES DE L'ACCOMPAGNEMENT SELON PAUL (2004)	135
FIGURE 7 : LA PENSÉE OPÉRATOIRE CHEZ L'ÉLÈVE PAR PACE (1987)	151
FIGURE 8 : UNE AUTOMESURE : UN REPERAGE PAR L'ENFANT. POINTAGE DU DOIGT D'UN NIVEAU D'ADHÉSION À L'ITEM, AVEC ÉVENTUELLEMENT UNE VERBALISATION ASSOCIÉE	171
FIGURE 9 : CRITÈRES D'INCLUSION / EXCLUSION DE L'ÉCHELLE DE MESURE DU VECU SCOLAIRE (EMVS)	172
FIGURE 10 : LES DEUX NIVEAUX DE LECTURE	173
FIGURE 11 : MODÈLE DE BIEN-ÊTRE À L'ÉCOLE D'APRÈS KONU & RIMPELA (2002)	175
FIGURE 12 : PREMIÈRE PAGE DU PROTOCOLE DE PASSATION	186
FIGURE 13 : REPRÉSENTATION DE LA REGLETTE DE MESURE DU NIVEAU D'ACCORD DE L'ENFANT AVEC LES ITEMS PRÉSENTES	186
FIGURE 14 : DISPOSITION POSTURALE POUR L'ADMINISTRATION	189
FIGURE 15 : SITUATION D'ADMINISTRATION	190
FIGURE 16 : MODALITÉS D'UTILISATION DE L'EMVS, CHACUNE DE CES MODALITÉS PEUT FAIRE L'OBJET D'UNE ANALYSE SOIT SYNCHRONIQUE, SOIT LONGITUDINALE OU DIACHRONIQUE	192
FIGURE 17 : RÉPARTITION DES ÉCOLES AYANT FAIT L'OBJET DE LA VALIDATION PSYCHOMÉTRIQUE DE L'EMVS	193
FIGURE 18 : CLASSIFICATION HIÉRARCHIQUE DES 32 ITEMS DE L'EMVS	194
FIGURE 19 : DIMENSION ET CATEGORIES DE CONFORT SCOLAIRE ÉVALUÉES PAR L'EMVS	195
FIGURE 20 : ÉVOLUTION DES SCORES NORMALISÉS SUR UNE ÉCHELLE DE 0 À 10 AUX DIMENSIONS DE L'EMVS (* : SIGNIFICATIF À $P < .01$)	199
FIGURE 21 : VARIATION DES SCORES À CHAQUE ITEM DE L'ÉCHELLE ENTRE LE TEST (JUIN) ET LE RETEST (SEPTEMBRE)	201
FIGURE 22 : PLACE DE L'EMVS DANS LE DISPOSITIF DE RECHERCHE	205
FIGURE 23 : LECTURE INDIVIDUELLE 1 : ANALYSE IMMÉDIATE D'UN PROTOCOLE DE RÉPONSES	206
FIGURE 24 : LECTURE INDIVIDUELLE 2 : ANALYSE DU PROFIL DE L'ENSEMBLE DES RÉPONSES	207
FIGURE 25 : PROFIL DE VARIATION DES DIFFÉRENCES TEST-RETEST (SEPTEMBRE/JUIN) GROUPE TEMOIN/EXPERIMENTAL	208
FIGURE 26 : MODALITÉ D'UTILISATION DES RÉSULTATS DE L'EMVS DANS LE CADRE DE NOTRE RECHERCHE- ACTION	209
FIGURE 27 : ORGANISATION DES HYPOTHÈSES DE NOTRE RECHERCHE EN SPHÈRES MÉTACOGNITIVES	211
FIGURE 28 : HYPOTHÈSES THÉORIQUES NEUROCOGNITIVES	214
FIGURE 29 : HYPOTHÈSES OPÉRATIONNELLES	217

FIGURE 30 : DEMARCHE DE CONCEPTION ET DE MISE EN ŒUVRE D’UN DISPOSITIF D’ACCOMPAGNEMENT BIENTRAITANT.....	220
FIGURE 31 : LE DISPOSITIF DE RECHERCHE-ACTION : LES CADRES EPAIS CORRESPONDENT AUX ELEMENTS SPECIFIQUES DE LA RECHERCHE, LES CADRES FINS AUX ELEMENTS DE CONTEXTE, LES CADRES GRISES AUX TERRAINS D’EXPERIMENTATION.....	222
FIGURE 32 : PLACE DE LA DEMARCHE DE CONCEPTION DANS LE DISPOSITIF DE RECHERCHE ACTION.....	223
FIGURE 33 : ARTICULATION DES RECOMMANDATIONS BIENTRAITANTES ISSUES DE LA HAS AVEC LE CADRE PRESCRIT DE L’EDUCATION NATIONALE.....	224
FIGURE 34 : ACTIONS DU DISPOSITIF DE RECHERCHE SUR LES DEUX TERRAINS.....	241
FIGURE 35 : PLACE DE LA DEMARCHE D’ EXPERIMENTATION DANS LE DISPOSITIF DE RECHERCHE ACTION.....	247
FIGURE 36 : DECLINAISON DU PROTOCOLE DE RECHERCHE ACTION SUR DEUX TERRAINS EXPERIMENTAUX.....	248
FIGURE 37 : TERRAIN DE MARSEILLE.....	248
FIGURE 38: POSITIONNEMENT DU 10+ DANS LE RESEAU D’INTERVENANTS.....	250
FIGURE 39 : L’INCLUSION DU SOIN A L’ECOLE.....	265
FIGURE 40 : DISPOSITIF D’ACCOMPAGNEMENT BIENTRAITANT DE L’ECOLE DE MARSEILLE- ACTION A.....	267
FIGURE 41 : L’ESPACE 10+.....	274
FIGURE 42: DISPOSITIF D’ACCOMPAGNEMENT BIENTRAITANT SUR L’ECOLE DE MARSEILLE.....	277
FIGURE 43 EXEMPLES D’AUTO-EVALUATION PRATIQUEE AUX BOURSEAUX (DOCUMENT INTERNE).....	285
FIGURE 44 : DISPOSITIF D’ACCOMPAGNEMENT BIENTRAITANT ECOLE DES BOURSEAUX A ST-OUEN-L’AUMONE :	288
FIGURE 45: ACTION B ACCOMPAGNEMENT A L’ACCOMPAGNEMENT /ACTION A ACCOMPAGNEMENT DES ENFANTS	290
FIGURE 46 : PRODUCTIONS GRAPHIQUES APRES CHAQUE SEANCE.....	290
FIGURE 47:PROCESSUS D’EVALUATION ET REGULATION DU DISPOSITIF DE RECHERCHE-ACTION.....	293
FIGURE 48: SEANCES DE TRAVAIL, DE RECUEILS DE DONNEES ET DE REFLEXION SUR LES PRATIQUES.....	294
FIGURE 49 : ARTICULATION DE LA CHARTE DE BIENTRAITANCE PEDAGOGIQUE AVEC LE DISPOSITIF D’ACCOMPAGNEMENT BIENTRAITANT DE L’ECOLE DES BOURSEAUX A SAINT OUEN L’AUMONE : ACTION A	295
FIGURE 50 : ATELIER QU’EST-CE QUE LA MEMOIRE ? RECUEIL DES REPRESENTATIONS.....	296
FIGURE 51 : MISE EN MOTS ET EN COMMUN DES PROCEDURES.....	296
FIGURE 52 : ATELIER MEDITATION.....	298
FIGURE 53 : ATELIER RELAXATION.....	298
FIGURE 54 : ATELIER EXPRESSION.....	298
FIGURE 55 : ARTICULATION DE LA CHARTE DE BIENTRAITANCE PEDAGOGIQUE AVEC LE DISPOSITIF D’ACCOMPAGNEMENT BIENTRAITANT DE L’ECOLE DES BOURSEAUX A SAINT OUEN L’AUMONE : ACTION B	299
FIGURE 56 : PLACE DE L’EVALUATION DANS LA DISPOSITIF DE RECHERCHE-ACTION.....	303
FIGURE 57 : EMBOITEMENT DES DIFFERENTS NIVEAUX DE LECTURE DU DISPOSITIF.....	307
FIGURE 58: SYNTHESE DE LA METHODOLOGIE D’EVALUATION.....	311
FIGURE 59: VALIDATION DE HYPOTHESES OPERATIONNELLES.....	312

FIGURE 60 : POPULATION EXPERIMENTALE GROUPE 1 (VIOLET), GROUPE 2 (NOIR) ET NON INCLUS DANS L'ETUDE (BLANC).....	313
FIGURE 61: ETUDE DE LA DIFFERENCE ENTRE LE VECU DE L'ANNEE 2015-2016 ET 2016-2017.....	329
FIGURE 62 : EFFET DU DISPOSITIF SUR LA MOYENNE DES SCORES A L'EMVS EN SITUATION 10+ ET EN SITUATION D'INCLUSION	334
FIGURE 63 : EFFET DU DISPOSITIF SUR LA CATEGORIE ENDURANCE EN SITUATION 10+ ET EN SITUATION D'INCLUSION	335
FIGURE 64 : EFFET DU DISPOSITIF SUR LA CATEGORIE EXIGENCE DE PERFORMANCE EN SITUATION 10+ ET EN SITUATION D'INCLUSION.....	336
FIGURE 65 : EFFET DU DISPOSITIF SUR LA CATEGORIE IMPLICATION/SOUTIEN EN SITUATION 10+ ET EN SITUATION D'INCLUSION	337
FIGURE 66 : EFFET DU DISPOSITIF SUR LA CATEGORIE DEVALORISATION DE SOI EN SITUATION 10+ ET EN SITUATION D'INCLUSION	338
FIGURE 67 : EFFET DU DISPOSITIF SUR LA CATEGORIE RESSENTI NEGATIF EN SITUATION 10+ ET EN SITUATION D'INCLUSION	339
FIGURE 68 : EFFET DU DISPOSITIF SUR LA CATEGORIE DECROCHAGE ACTIF EN SITUATION 10+ ET EN SITUATION D'INCLUSION	340
FIGURE 69 : EFFET DU DISPOSITIF SUR LA CATEGORIE DECROCHAGE PASSIF EN SITUATION 10+ ET EN SITUATION D'INCLUSION	340
FIGURE 70 : POPULATION EXPERIMENTALE GROUPE 1 (VIOLET), GROUPE 2 (NOIR) ET NON INCLUS DANS L'ETUDE (BLANC).....	355
FIGURE 71 : EFFET DU DISPOSITIF SUR L'ITEM 4 DE L'EMVS EN COMPARAISON AU GROUPE CONTROLE.....	357

Table des tableaux

TABLEAU 1 : SPHERES EVALUEES PAR L'EMVS (HABIB & BIDAL, 2017). REPARTITION DES ITEMS DE L'EMVS EN 4 SPHERES SELON LE MODELE DE KONU ET RIMPELA (2002)	176
TABLEAU 2 : INDICES DE COHERENCE INTERNE DE L'EMVS SELON LA CLASSIFICATION INITIALE ISSUE DU MODELE DE KONU ET RIMPELA (2002)	194
TABLEAU 3 : CORRELATION TEST-RETEST AUX CATEGORIES EVALUEES PAR L'EMVS	198
TABLEAU 4 : EVOLUTION DES RESULTATS EN SITUATION TEST-RETEST	199
TABLEAU 5 : TRANSFERT DES RECOMMANDATIONS DE BONNES PRATIQUES DU SECTEUR MEDICAL AU SECTEUR SCOLAIRE	227
TABLEAU 6 : MODALITES D'INTERVENTION/SUPERVISION POUR LA MISE EN ŒUVRE DE LA CHARTE DE BIEN-TRAITANCE PEDAGOGIQUE.....	242
TABLEAU 7: DOCUMENT DE TRAVAIL DU PROJET D'ETABLISSEMENT	287
TABLEAU 8 : PROGRAMME D'INTERVENTION ECOLE DES BOURSEAUX DE SAINT-OUEN L'AUMONE.....	298
TABLEAU 9 : EFFET DU DISPOSITIF SUR LES SCORES AUX ITEMS DE L'EMVS.....	345
TABLEAU 10 : STATISTIQUES DESCRIPTIVES POUR CHAQUE ITEM DE L'ECHELLE EMVS	XI
TABLEAU 11 : TABLE DE CORRELATION INTER-ITEM DE L'EMVS	XIII

Partie VIII. ANNEXES

ANNEXE I. FEUILLE D'ADMINISTRATION DE L'EMVS

AUTEUR DE L'OUTIL : MARIE-PIERRE LOTON BIDAL

L'EMVS : Echelle de Mesure du Vécu Scolaire (de l'élève et par l'élève)

Nom de l'examineur :	Nom de l'élève :	Date de naissance:
Etablissement :	Niveau de classe :	Date administration:
<p>Présentation : « C'est une petite enquête qui permet de bien comprendre comment ça se passe pour toi en classe. Elle s'intéresse à comment tu vis l'école. »</p> <p>Consigne orale : « Tu vas me dire A combien est-ce que tu es d'accord avec les phrases que je vais te lire. Je cherche à comprendre comment tu vis la classe, comment c'est pour toi. Il n'y a pas de bonnes ou mauvaises réponses. Je veux juste savoir, au plus près de ta vérité, comment ça se passe pour toi. Tu peux bien sûr avoir du mal à répondre mais je te réexpliquerai. En revanche, il faut que tes réponses te ressemblent le plus possible, qu'elles soient justes, vraies, par rapport à toi, que ça te ressemble. Alors par exemple si je te dis [ITEM 0], à combien es-tu d'accord avec ça ? »</p>		<p>Echelle de valeur</p> <p>Réponses possibles de 0 à 10</p> <p>0) 0 = Non/ Pas du tout/Jamais 1) 1-2-3= Un peu/parfois 2) 4-5-6= Moyen 3) 7-8-9= Souvent /Beaucoup 4) 10 = Oui/Tout à fait/Toujours</p> <p>Attention ! Certaines échelles sont inversées (en rouge). Les N°0, 1, 9, 12, 18, 19, 20, 21, 24, 29, 31. Et les distracteurs N°13,17, 35 (en gras)</p>
0. Item d'exemple (Essai pour la graduation) : Tu aimes aller à l'école.		<p> — — — — — — — — — — </p> <p>10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0</p>
1. Tu as le temps nécessaire pour finir ton travail en classe.		<p> — — — — — — — — — — </p> <p>10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0</p>
2. Tu es gêné(e) quand tu ne comprends pas ou si tu te trompes et tu te fais tout(e) petit(e) dans la classe pour ne pas te faire remarquer.		<p> — — — — — — — — — — </p> <p>0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</p>
3. Il t'arrive de vivre des situations d'injustice ou de moquerie dans la classe (par rapport au travail).		<p> — — — — — — — — — — </p> <p>0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</p>
4. Tu trouves le travail que l'on te demande trop difficile pour pouvoir y arriver.		<p> — — — — — — — — — — </p> <p>0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</p>
5. Le soir, après une journée d'école, il t'arrive d'avoir du mal à t'endormir (à cause de l'école).		<p> — — — — — — — — — — </p> <p>0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</p>
6. Avant les évaluations, tu es inquiet(e) à l'idée de ne pas y arriver.		<p> — — — — — — — — — — </p> <p>0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</p>
7. Tu peux être déçu(e) par tes notes, tes résultat(s). (Même si c'est quand même très correct)		<p> — — — — — — — — — — </p> <p>0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</p>

Création de cet outil de mesure supervisée par le Dr Habib Michel, neurologue, président de RESODYD
 Avec la collaboration de Marie- Laage, psychologue clinicienne, Nicolas Leveau, Dr en psychologie cognitive

8. Il t'arrive de t'ennuyer, de décrocher en classe (d'être dans la lune).	— — — — — — — — — — 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
9. Tu penses que ta maîtresse (ou ton maître) t'apprécie, t'aime bien (selon toi).	— — — — — — — — — — 10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0
10. Après le week-end, tu as du mal à te lever le lundi matin pour redémarrer une semaine d'école	— — — — — — — — — — 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
11. Tu trouves la journée d'école très longue.	— — — — — — — — — — 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
12. La veille d'un contrôle, tu te sens prêt(e) à réussir.	— — — — — — — — — — 10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0
13. Tu te concentres selon l'intérêt que tu portes à l'activité (ta motivation est variable en fonction de la matière).	— — — — — — — — — — 10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0
14. Tu peux te sentir mal en classe (mal à la tête, boule au ventre ou grosse fatigue...).	— — — — — — — — — — 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
15. Il t'arrive, chez toi, d'être triste ou en colère en pensant au travail scolaire ou aux devoirs.	— — — — — — — — — — 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
16. Tu peux avoir peur en classe des réactions de ta maîtresse (ou de ton maître).	— — — — — — — — — — 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
17. Ta motivation est différente en fonction du genre de travail à faire.	— — — — — — — — — — 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
18. Tu es un(e) élève actif (active), tu participes à l'oral, tu peux demander de l'aide si tu en as besoin.	— — — — — — — — — — 10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0
19. Tu te sens globalement intéressé(e) en classe par le travail proposé, tu as envie de le faire.	— — — — — — — — — — 10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0
20. Ta maîtresse (ou ton maître) t'encourage pour t'aider à réussir.	— — — — — — — — — — 10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0
21. Tu demandes facilement de l'aide à ton voisin ou à un camarade quand tu ne comprends pas une consigne ou un travail.	— — — — — — — — — — 10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0
22. Tu es agité(e), énervé(e) en classe.	— — — — — — — — — — 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Création de cet outil de mesure supervisée par le Dr Habib Michel, neurologue, président de RESODYD
Avec la collaboration de Marie- Laage, psychologue clinicienne, Nicolas Leveau, Dr en psychologie cognitive

23. Il t'arrive d'être triste en classe à cause de la difficulté.	— — — — — — — — — — 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
24. Tu aimes quand le travail est compliqué pour essayer de te dépasser.	— — — — — — — — — — 10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0
25. Des élèves se moquent de toi en classe par rapport à ton travail ou tes difficultés.	— — — — — — — — — — 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
26. Tu as l'impression de devoir faire de gros efforts pour faire le travail demandé.	— — — — — — — — — — 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
27. Face à un travail compliqué, il t'arrive de bloquer, de ne pas faire ou bien de bâcler (se débarrasser très vite).	— — — — — — — — — — 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
28. Il t'arrive de te sentir nul(e) ou incapable en classe ou pendant tes devoirs.	— — — — — — — — — — 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
29. Ton travail suffit pour bien réussir. Les efforts que tu fais te permettent de finalement y arriver.	— — — — — — — — — — 10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0
30. Tu es fatigué(e), lassé(e) après une journée de classe, tu en as assez.	— — — — — — — — — — 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
31. Ta maîtresse (ton maître) relit les consignes ou te réexplique les exercices ou les leçons si tu en as besoin. (Ou ses explications au groupe te suffisent).	— — — — — — — — — — 10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0
32. Il t'arrive d'être puni(e) à cause de ton comportement (manque de travail, non-respect des consignes).	— — — — — — — — — — 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
33. Tu bavardes ou tu penses à autre chose que le travail de classe.	— — — — — — — — — — 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
34. Tu dois terminer ton travail pendant la récréation ou à la maison.	— — — — — — — — — — 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
35. Tu es toujours très concentré(e) et attentif(ve).	— — — — — — — — — — 10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0
Questions optionnelles, complémentaires : - Que voudrais-tu changer pour toi en classe ? - Si tu avais le pouvoir de changer l'école, que modifierais-tu ?	

ANNEXE II. GUIDE DE REFORMULATION POUR L'ADMINISTRATEUR

EMVS guide pour l'administrateur Eléments d'explicitation et ajouts possibles pour cadrer les reformulations	
Exemple : Tu aimes aller à l'école	Item d'amorçage de l'enquête. Il permet les ajustements nécessaires concernant le procédé de quantification du niveau avec la réglette. Cet item qui interroge de façon globale le rapport affectif à l'école permet une entrée suffisamment distancée pendant le test.
1. Tu as le temps nécessaire pour finir ton travail en classe.	Cet item (dans la lignée de l'item N°7) évalue l'auto-conscience des difficultés d'apprentissage (sur le versant du rendement : le temps nécessaire à la réalisation d'une tâche). Il évalue la pression du temps et interroge le fait que la difficulté soit bien à la hauteur des possibilités de l'élève (rendement en temps imparti mais pas nécessairement l'efficacité)
2. Tu es gêné(e) quand tu ne comprends pas ou tu te trompes et tu te fais tout(e)petit(e) dans la classe pour ne pas te faire remarquer. → « Tu es mal à l'aise »	Cet item jauge de la confiance ou non en la capacité de l'autre à être aidant/bienveillant. Il sonde le sentiment de gêne vis à vis de la conscience d'être dans la difficulté, l'incompréhension ou l'erreur. <i>L'élève peut-il s'appuyer sur l'autre (l'enseignant) ? A-t-il peur du jugement ? Peut-il compter sur une évaluation formative ? Peut-il bénéficier d'une aide verticale ?</i> IL évalue les possibilités de soutènement (comme l'item 20).
3. Il t'est arrivé de vivre des situations d'injustice, de moquerie dans la classe. →« <i>Situation d'injustice</i> », souvent nécessaire de l'expliquer : « il t'est arrivé de vivre des moqueries dans la classe, ou de trouver quelque chose d'injuste te concernant. »	Cela sonde la sérénité, l'ambiance sociale de la classe. Le climat de travail est-il sécurisé ? Le groupe est-il porteur (holding) ? L'enseignant a-t-il pu créer une ambiance de travail bienveillante avec une compréhension collective partagée de la singularité de chacun comme une occurrence génératrice de différenciation pédagogique et ajustements relationnel.
4. Tu trouves le travail que l'on te demande trop difficile pour y pouvoir arriver.	Cela jauge le rapport de l'élève au niveau du travail demandé. Plus précisément le ressenti des limitations de ses capacités. L'enfant évalue l'écart entre la commande et ce qu'il peut produire. Il mesure l'écart

	entre la demande externe et la réponse interne. (à l'inverse de l'item 29)
5. Le soir, après une journée d'école, il t'arrive d'avoir du mal à t'endormir à cause de l'école. → Insister si besoin sur « à cause de l'école »	Cet item cote l'anxiété au domicile. Cela jauge du possible envahissement des préoccupations d'ordre scolaire en dehors du cadre de l'école.
6. Avant les évaluations, tu es inquiet(e) à l'idée de ne pas y arriver. → Contrôle / évaluation (proposer les deux)	Cet item évalue l'angoisse de performance, ou d'anticipation, le stress lié aux examens mais aussi l'autoévaluation de ses propres capacités de réussite. Plus l'enfant est inquiet, plus il imagine ne pas être à la hauteur des attentes de l'évaluation. (Inverse de l'item 12)
7. Il t'arrive d'être déçu(e) par tes notes. → Préciser si nécessaire : « même si elles sont bonnes » et/ ou encore « C'est par rapport à ce que tu pensais ou t'imaginais que tu es déçu »	Cet item jauge de l'écart entre le niveau que l'enfant s' imagine avoir atteint (grâce à son travail, ses efforts...) et la réalité chiffrée. Cela pointe la confrontation entre une estimation personnelle de ses compétences scolaires et un jugement extérieur normatif.
8. Il t'arrive de t'ennuyer, de décrocher en classe (d'être dans la lune). → « de rêver ou penser à autre chose, de t'évader dans tes pensées »	Cet item évalue le degré d'implication dans ce qui est proposé comme apprentissage. A savoir, qu'aucun élève n'est en permanence attentif et intéressé... mais l'ennui, le décrochage peut jauger de l'intérêt maintenu, de la captation pour ce qui est proposé comme enseignement.
9. Tu penses que ta maîtresse (ou ton maître) t'apprécie, t'aime bien (selon toi). Question qui étonne (tabou) et surprend (subjectivité) car elle interroge une impression sur ce que l'autre pense. Il est parfois nécessaire d'ajouter : « Tu as une bonne relation ? ça se passe bien ? C'est juste ce que tu crois, imagines »	Cet item jauge la qualité de la dimension relationnelle enseignant/enseigné. L'enfant donne son avis sur sa relation affective à l'enseignant(e) Cet item évalue le sentiment d'appréciation « pressenti », par l'enfant le concernant dans son rapport à l'enseignant. Cela qualifie le lien imaginé d'attachement ou d'appréciation de l'élève à son enseignant.
10. Après le week-end, tu as du mal à te lever le lundi matin pour redémarrer une semaine d'école.	Cet item évalue une manifestation de réveil difficile pour la reprise de l'activité scolaire. Elle peut jauger -du déplaisir propre à la reprise de l'école -de la défense de type évitement

<p>→ Besoin parfois d'ajouter « Le lundi matin particulièrement pour la reprise de l'école »</p>	<p>- d'une difficulté physiologique à se réveiller du fait d'insomnies ou de difficultés d'endormissement.</p>
<p>11. Tu trouves la journée d'école très longue. → Besoin d'ajouter : « trop longue » . Parce que la journée « très longue » peut parfois être bien appréciée.</p>	<p>Cet item reprend l'item N°8. Il engage l'élève dans une appréciation temporelle de sa journée de classe. Par extension la réponse approche le sentiment de lassitude. Cet item peut évaluer aussi la fatigabilité et reprendre ainsi le champ exploré en item 30 au plan des conséquences d'une forte charge de travail.</p>
<p>12. La veille d'un contrôle, tu te sens prêt à le réussir. → Contrôle / évaluation (proposer les deux). Possibilité d'ajouter : « Lorsque tu as compris la leçon tu te sens capable »</p>	<p>Cet item reprend à l'envers l'item N°6. Il évalue la confiance en soi ou plus précisément en ses compétences scolaires ou capacités de réussite à une évaluation de celles-ci.</p>
<p>13. Tu te concentres selon l'intérêt que tu portes à l'activité (ta motivation est variable en fonction de la matière). → Ta concentration change : c'est vrai à combien ça pour toi</p>	<p>Cet item est un distracteur, il ne sera pas évalué pour jauger d'un champ mais pour fiabiliser (ou pas) l'ensemble du questionnaire (il évalue la capacité de l'enfant à répondre avec authenticité/sincérité).</p>
<p>14. Tu peux te sentir mal en classe (mal à la tête, boule au ventre, grosse fatigue...) → Préciser, si besoin, que cela n'a rien à voir avec le fait de déclencher une maladie type grippe, gastro... Et seulement si nécessaire parler de « stress »</p>	<p>Cet item évalue l'envers de l'item N°0. Il jauge de l'avènement d'un mal être à l'expression corporelle. Il peut être un indicateur de la manifestation psychosomatique.</p>
<p>15. Il t'arrive chez toi d'être triste ou en colère en pensant au travail scolaire, aux devoirs. → Parfois besoin d'insister sur OU</p>	<p>Cet item évalue l'état thymique (de façon indifférenciée quant aux motions dépressives/agressives). Cet item suppose l'empiètement possible des considérations scolaires sur du temps personnel.</p>
<p>16. Tu peux avoir peur en classe des réactions de ta maitresse (ton maître).</p>	<p>Cet item évalue le climat affectif du contexte relationnel dans lequel s'inscrivent les processus d'apprentissage. Cela jauge la qualité de la relation humaine apprenant/enseignant. Cet item mesure aussi la confiance intrinsèque de l'élève (dépendance au jugement d'autrui sans référence interne)</p>

<p>17. <i>Ta motivation est variable en fonction du genre de travail à faire.</i></p> <p>→ <i>Tu n'es pas toujours motivé pareil...</i></p> <p><i>C'est vrai à combien ça pour toi</i></p>	<p><i>Cet item est un distracteur, il ne sera pas évalué pour jauger d'un champ mais pour fiabiliser ou pas l'ensemble du questionnaire (il évalue la capacité de l'enfant à répondre avec authenticité/sincérité)</i></p>
<p>18. <i>Tu es un(e) élève actif (active), tu participes à l'oral, tu demandes de l'aide si tu en as besoin.</i></p> <p>→ <i>Possibilité d'ajouter si l'enfant dit qu'il n'en a pas besoin : « Mais si tu en avais besoin, tu penses que tu pourrais demander facilement ? moyennement facilement ? ... »</i></p>	<p>Il évalue le niveau d'implication dans les apprentissages et la vie de classe. Comme les items N° 8 et 11 (à l'envers), il évalue la mobilisation scolaire, l'implication. Cet item mesure aussi la volition, l'intérêt, la timidité, l'inhibition.</p>
<p>19. <i>Tu te sens globalement intéressé(e) en classe par le travail proposé, tu as envie de le faire.</i></p>	<p>Cet item évalue aussi la volition, l'intérêt, le désir de faire, ou au contraire l'inhibition, la démobilisation, l'aboulie.</p>
<p>20. <i>Ta maîtresse (ou ton maître) t'encourage et ça t'aide à mieux réussir.</i></p> <p>→ <i>Ajouter « Tu te sens encouragé, soutenu dans ton travail »</i></p>	<p>Cet item évalue la qualité de la relation d'accompagnement pédagogique. Elle implique une dimension positive incitante, stimulante.</p> <p>Cet item juge de la possibilité d'étayage bienveillant par l'enseignant dont l'enfant peut profiter pour mieux réussir.</p>
<p>21. <i>Tu demandes facilement de l'aide à ton voisin ou un camarade quand tu ne comprends pas une consigne ou un travail.</i></p> <p>→ <i>Ajouter « Si tu en as besoin, tu penses que tu peux demander aux copains »</i></p>	<p>Cet item évalue l'environnement social solidaire de la classe. Il implique la possibilité pour un élève de recourir à des aides horizontales (entre pairs). L'élève peut-il s'appuyer sur l'autre ? A-t-il peur du jugement ?</p>
<p>22. <i>Tu es agité(e), énervé(e) en classe.</i></p>	<p>Cet item évalue l'attitude, la posture scolaire, sur un mode actif : le comportement (agitation), mais aussi l'état thymique (énervement).</p>
<p>23. <i>Il t'arrive d'être triste, en classe, à cause de la difficulté.</i></p>	<p>Cet item reprend le n°15 et se pose comme discriminant sur l'espace de préoccupation (en classe) et sur le type d'état thymique (motion dépressive). Cet item mesure la présence de cet affect sur temps scolaire (dissocié du temps personnel).</p>
<p>24. <i>Tu aimes quand le travail est difficile pour essayer de te dépasser.</i></p>	<p>Cet item évalue indépendamment du vécu de l'enfant, l'accessibilité du travail demandé.</p>

<p>→Ajouter « Tu as envie de te surpasser, tu penses pouvoir y arriver »</p>	<p>Il cherche à mesurer l'appétence scolaire ou cognitive, la motivation au dépassement de soi et donc à la croyance en cette capacité de réussite par l'effort.</p>
<p>25. Des élèves se moquent de toi en classe par rapport à tes difficultés.</p>	<p>Comme l'item N°3, il évalue l'ambiance sociale de la classe. Le climat de travail est-il bien-traitant ? Le groupe est-il porteur ? L'enseignant a-t-il pu créer une ambiance de travail bienveillante avec une compréhension collective partagée des différences interindividuelles et de la différenciation pédagogique.</p>
<p>26. Tu as l'impression de faire d'importants efforts pour faire le travail demandé. →Ajouter si nécessaire « Tu penses que le travail te demande beaucoup d'effort »</p>	<p>Cet item permet l'autoévaluation du coût énergétique engagé par l'élève dans la production de son travail scolaire. Cette proposition jauge aussi de son engagement, son accroche.</p>
<p>27. Face à un travail compliqué, il t'arrive de bloquer, ne pas faire ou bâcler. →Ajouter si nécessaire « Tu penses que le travail te demande beaucoup d'effort »</p>	<p>Cet item évalue en creux la persévérance ou la résignation.</p>
<p>28. Il t'arrive de te sentir nul(e) ou incapable en classe ou pendant les devoirs.</p>	<p>Cet item évalue l'estime de soi en situation de travailler, il jauge de la capacité narcissique de se confronter à de la difficulté.</p>
<p>29. Les efforts que tu fais te permettent de finalement réussir.</p>	<p>Cet item reprend le N°26, il évalue l'attitude persévérante, l'engagement maintenu dans le temps. Il mesure la rentabilité d'un effort produit dans la durée.</p>
<p>30. Tu es fatigué(e), lassé(e) après une journée de classe, tu en as assez.</p>	<p>Cet item recoupe les items N° 8 et 11. Il engage l'élève dans une appréciation de sa fatigabilité et du sentiment de lassitude.</p>
<p>31. Ta maîtresse (ton maître) te relit les consignes ou te réexplique les exercices ou les leçons si tu en as besoin. → Ajouter « Quand tu en as besoin. » ou « Ce serait en tout cas possible si tu en avais besoin »</p>	<p>Cet item affine l'item précédent (N°16) qui évalue confusément deux pans distincts. Il évalue la possibilité d'étayage individualisé par l'enseignant dont l'élève peut bénéficier. Il se rapproche aussi de l'item 2.</p>
<p>32. Tu es puni(e) à cause de ton comportement (manque de travail, non-respect des consignes).</p>	<p>Cet item de la sphère du comportement évalue l'attitude au travail. Il jauge d'une possible déviance de la posture d'élève, qui s'avèrerait être un signe de mal-être</p>

→ Préciser si nécessaire « A cause de ton attitude au travail, en classe »	(démobilisation, opposition...) ou d'inadaptation aux attentes scolaires.
33. Tu bavardes ou tu penses à autre chose que le travail de classe.	Sphère du comportement (N°32) et du décrochage (8 et 11).
34. Tu dois terminer ton travail pendant la récréation ou à la maison.	Cet item évalue la charge, le temps de travail nécessaire à la réalisation complète d'une tâche. Cela peut dans certain contexte évaluer l'aménagement pédagogique en place (1/3temps). Il reprend à l'envers l'item 1.
35. Tu es toujours très concentré et attentif → C'est vrai à combien ça d'être tout le temps attentif ?	Cet item est un distracteur, il ne sera pas évalué pour jauger d'un champ mais pour fiabiliser ou pas l'ensemble du questionnaire (il évalue la capacité de l'enfant à répondre avec sincérité)

Durée moyenne du test, environ 10-15 min

ANNEXE III. NOTE D'INFORMATION PREALABLE A L'EMVS POUR LES FAMILLES

INFORMATION AUX FAMILLES :

Dans le cadre d'un sujet de recherche universitaire, une étude statistique est engagée au sein d'écoles du Val d'Oise. Le groupe scolaire de votre (vos) enfant(s) participe à ce projet d'étude. Aussi, votre enfant peut être amené à y contribuer par son témoignage anonyme, si vous n'y voyez pas d'objection.

Il s'agit d'expérimenter un outil de recueil d'informations concernant le vécu scolaire des enfants.

La passation individuelle d'une durée de 15 minutes sera proposée hors de la classe par un autre enseignant de l'école, début septembre puis fin juin (test/retest). Les élèves interrogés seront sélectionnés de façon aléatoire.

Le but de cette étude au sein des écoles du 95 est la validation d'un questionnaire.

La contribution des élèves (par leurs réponses) à ce projet aura pour bénéfice la validation d'un instrument de mesure dont la fiabilité engagera la scientificité d'une démarche de recherche d'utilité publique, concernant l'optimisation scolaire du confort d'apprentissage.

Nous remercions, par avance, celles et ceux qui participeront.

Signature des parents précédée de lu et approuvé :

En cas de non-autorisation veuillez remplir le coupon ci-dessous :

Je soussigné(e), M., Mme. _____ refuse que mon enfant participe à cette étude.

Signature en cas d'objection :

ANNEXE IV. COMPLEMENTS A LA VALIDATION PSYCHOMETRIQUE DE L'EMVS

Pour chaque item de l'EMVS, le Tableau 10 indique la variation observée parmi les n réponses (réponse minimum et maximum), la moyenne m , l'écart type σ et le coefficient d'asymétrie de Fisher γ_1 . Ce dernier, calculé à l'aide de la formule « COEFFICIENT.ASYMETRIE », d'Excel correspond à la formule suivante :

$$\gamma_1 = \frac{n}{(n-1)(n-2)} \sum_i \left(\frac{x_i - m}{\sigma} \right)^3$$

Tableau 10 : Statistiques descriptives pour chaque item de l'échelle EMVS

Item	Variation observée		Moyenne m	Ecart type σ	Asymétrie γ_1
	Min	Max			
1	0	10	3,17	2,62	0,63
2	0	10	3,87	3,37	0,34
3	0	10	2,54	3,16	1,11
4	0	10	2,89	2,78	0,64
5	0	10	2,96	3,41	0,83
6	0	10	5,48	3,48	- 0,20
7	0	10	5,31	3,05	- 0,16
8	0	10	4,25	3,22	0,18
9	0	10	3,18	2,85	0,67
10	0	10	5,82	3,75	- 0,35
11	0	10	4,96	3,39	0,01
12	0	10	4,02	2,88	0,28
13	0	10	2,36	2,77	1,07
14	0	10	4,20	3,23	0,14
15	0	10	2,93	3,16	0,77
16	0	10	3,71	3,35	0,52
17	0	10	7,03	2,79	- 0,70
18	0	10	3,35	2,98	0,66
19	0	10	3,32	2,50	0,45
20	0	10	3,37	3,13	0,62
21	0	10	4,34	3,44	0,27
22	0	10	2,51	2,96	0,96
23	0	10	2,58	2,96	0,85
24	0	10	4,38	3,30	0,28
25	0	10	3,58	4,21	0,60
26	0	10	6,45	2,81	- 0,44
27	0	10	5,03	2,94	- 0,13

Item	Variation observée		Moyenne <i>m</i>	Ecart type <i>σ</i>	Asymétrie <i>γ^I</i>
	Min	Max			
28	0	10	4,33	3,64	0,24
29	0	10	2,70	2,42	0,92
30	0	10	5,00	3,34	- 0,11
31	0	10	4,44	3,31	0,22
32	0	10	2,23	2,97	1,18
33	0	10	3,85	3,01	0,39
34	0	10	2,79	2,91	0,82
35	0	10	3,84	2,51	0,29
36	0	9	4,30	2,41	- 0,04

Tableau 11 : Table de corrélation inter-item de l'EMVS

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35		
1	1,00	0,19	0,13	0,36	0,16	0,18	0,17	0,14	0,21	0,12	0,24	0,25		0,19	0,21	0,25		0,30	0,30	0,07	-0,05	0,21	0,25	0,23	0,09	-0,05	0,18	0,07	0,25	0,18	-0,02	0,24	0,26	0,31			
2	0,19	1,00	0,23	0,29	0,19	0,21	0,18	0,24	0,13	0,12	0,26	0,19		0,29	0,23	0,26		0,29	0,19	0,00	-0,03	0,23	0,30	0,13	0,13	-0,06	0,13	0,17	0,18	0,20	-0,04	0,10	0,14	0,10			
3	0,13	0,23	1,00	0,29	0,30	0,19	0,19	0,14	0,14	0,11	0,19	0,15		0,32	0,28	0,42		0,02	0,06	0,01	-0,06	0,32	0,24	0,07	0,02	0,03	0,07	0,01	0,02	0,18	-0,11	0,34	0,15	0,25			
4	0,36	0,29	0,29	1,00	0,23	0,32	0,26	0,26	0,25	0,14	0,26	0,28		0,36	0,36	0,34		0,31	0,19	0,06	-0,14	0,23	0,39	0,26	0,13	-0,09	0,18	0,15	0,30	0,25	-0,07	0,16	0,16	0,28			
5	0,16	0,19	0,30	0,23	1,00	0,26	0,14	0,33	0,19	0,23	0,33	0,17		0,27	0,27	0,27		0,08	0,12	0,02	-0,02	0,33	0,20	0,01	-0,08	-0,08	-0,04	0,02	0,06	0,34	-0,04	0,17	0,20	0,17			
6	0,18	0,21	0,19	0,32	0,26	1,00	0,27	0,21	0,19	0,20	0,22	0,42		0,30	0,25	0,29		0,25	0,16	-0,02	-0,05	0,13	0,36	0,22	0,07	0,00	0,13	0,15	0,15	0,26	-0,12	0,04	0,08	0,17			
7	0,17	0,18	0,19	0,26	0,14	0,27	1,00	0,16	0,10	0,16	0,20	0,16		0,27	0,19	0,20		0,12	0,06	-0,02	-0,02	0,08	0,31	0,08	-0,07	0,07	0,08	0,02	0,08	0,11	0,03	0,09	0,10	0,21			
8	0,14	0,24	0,14	0,26	0,33	0,21	0,16	1,00	0,32	0,24	0,32	0,20		0,28	0,23	0,18		0,14	0,38	0,22	-0,12	0,36	0,21	0,21	0,14	-0,08	0,11	0,16	0,23	0,38	0,00	0,25	0,38	0,22			
9	0,21	0,13	0,14	0,25	0,19	0,19	0,10	0,32	1,00	0,13	0,32	0,26		0,21	0,20	0,16		0,30	0,37	0,45	0,02	0,26	0,09	0,19	0,27	-0,16	0,06	0,17	0,41	0,25	0,08	0,24	0,36	0,27			
10	0,12	0,12	0,11	0,14	0,23	0,20	0,16	0,24	0,13	1,00	0,26	0,27		0,27	0,15	0,21		0,03	0,15	0,03	-0,07	0,22	0,12	0,19	0,03	-0,06	0,05	-0,02	0,11	0,34	0,06	0,21	0,19	0,09			
11	0,24	0,26	0,19	0,26	0,33	0,22	0,20	0,32	0,32	0,26	1,00	0,28		0,25	0,28	0,27		0,18	0,29	0,17	0,00	0,31	0,18	0,20	0,14	-0,09	0,12	0,15	0,23	0,40	-0,10	0,15	0,23	0,17			
12	0,25	0,19	0,15	0,28	0,17	0,42	0,16	0,20	0,26	0,27	0,28	1,00		0,17	0,13	0,16		0,32	0,28	0,22	-0,04	0,28	0,26	0,35	0,15	-0,10	0,10	0,10	0,28	0,27	0,00	0,13	0,16	0,19			
13																																					
14	0,19	0,29	0,32	0,36	0,27	0,30	0,27	0,28	0,21	0,27	0,25	0,17		1,00	0,26	0,27		0,10	0,16	0,00	-0,05	0,26	0,37	0,12	0,07	-0,02	0,14	0,16	0,17	0,34	-0,01	0,18	0,26	0,25			
15	0,21	0,23	0,28	0,36	0,27	0,25	0,19	0,23	0,20	0,15	0,28	0,13		0,26	1,00	0,33		0,13	0,24	0,10	-0,15	0,39	0,39	0,21	0,05	-0,11	0,12	0,11	0,13	0,40	0,01	0,29	0,24	0,26			
16	0,25	0,26	0,42	0,34	0,27	0,29	0,20	0,18	0,16	0,21	0,27	0,16		0,27	0,33	1,00		0,21	0,18	0,00	-0,11	0,29	0,40	0,22	-0,08	0,04	0,10	0,02	0,10	0,34	-0,04	0,16	0,13	0,18			
17																																					
18	0,30	0,29	0,02	0,31	0,08	0,25	0,12	0,14	0,30	0,03	0,18	0,32		0,10	0,13	0,21		1,00	0,37	0,21	0,00	0,07	0,26	0,22	0,02	-0,21	0,08	-0,03	0,38	0,15	0,10	0,02	0,14	0,25			
19	0,30	0,19	0,06	0,19	0,12	0,16	0,06	0,38	0,37	0,15	0,29	0,28		0,16	0,24	0,18		0,37	1,00	0,36	-0,13	0,30	0,13	0,36	0,23	-0,09	0,16	0,20	0,42	0,30	0,02	0,21	0,30	0,24			
20	0,07	0,00	0,01	0,06	0,02	-0,02	-0,02	0,22	0,45	0,03	0,17	0,22		0,00	0,10	0,00		0,21	0,36	1,00	0,04	0,11	-0,09	0,32	0,12	-0,19	-0,12	0,04	0,37	0,13	0,09	0,08	0,10	0,14			
21	-0,05	-0,03	-0,06	-0,14	-0,02	-0,05	-0,02	-0,12	0,02	-0,07	0,00	-0,04		-0,05	-0,15	-0,11		0,00	-0,13	0,04	1,00	-0,15	-0,22	-0,13	-0,10	-0,03	-0,09	-0,17	0,04	-0,12	0,13	-0,05	-0,07	-0,12			
22	0,21	0,23	0,32	0,23	0,33	0,13	0,08	0,36	0,26	0,22	0,31	0,28		0,26	0,39	0,29		0,07	0,30	0,11	-0,15	1,00	0,27	0,13	0,09	-0,03	0,10	0,12	0,14	0,29	0,07	0,51	0,44	0,27			
23	0,25	0,30	0,24	0,39	0,20	0,36	0,31	0,21	0,09	0,12	0,18	0,26		0,37	0,39	0,40		0,26	0,13	-0,09	-0,22	0,27	1,00	0,18	0,04	-0,05	0,27	0,15	0,08	0,24	-0,08	0,10	0,12	0,29			
24	0,23	0,13	0,07	0,26	0,01	0,22	0,08	0,21	0,19	0,19	0,20	0,35		0,12	0,21	0,22		0,22	0,36	0,32	-0,13	0,13	0,18	1,00	0,09	-0,18	0,11	0,07	0,34	0,29	0,05	0,07	0,17	0,16			
25	0,09	0,13	0,02	0,13	-0,08	0,07	-0,07	0,14	0,27	0,03	0,14	0,15		0,07	0,05	-0,08		0,02	0,23	0,12	-0,10	0,09	0,04	0,09	1,00	0,09	0,25	0,64	0,22	0,08	-0,31	0,11	0,14	0,21			
26	-0,05	-0,06	0,03	-0,09	-0,08	0,00	0,07	-0,08	-0,16	-0,06	-0,09	-0,10		-0,02	-0,11	0,04		-0,21	-0,09	-0,19	-0,03	-0,03	-0,05	-0,18	0,09	1,00	0,10	0,07	-0,28	-0,06	-0,19	-0,10	-0,08	-0,10			
27	0,18	0,13	0,07	0,18	-0,04	0,13	0,08	0,11	0,06	0,05	0,12	0,10		0,14	0,12	0,10		0,08	0,16	-0,12	-0,09	0,10	0,27	0,11	0,25	0,10	1,00	0,39	0,00	0,10	-0,12	0,06	0,09	0,18			
28	0,07	0,17	0,01	0,15	0,02	0,15	0,02	0,16	0,17	-0,02	0,15	0,10		0,16	0,11	0,02		-0,03	0,20	0,04	-0,17	0,12	0,15	0,07	0,64	0,07	0,39	1,00	0,09	0,10	-0,23	0,08	0,12	0,19			
29	0,25	0,18	0,02	0,30	0,06	0,15	0,08	0,23	0,41	0,11	0,23	0,28		0,17	0,13	0,10		0,38	0,42	0,37	0,04	0,14	0,08	0,34	0,22	-0,28	0,00	0,09	1,00	0,21	0,02	0,06	0,19	0,19			
30	0,18	0,20	0,18	0,25	0,34	0,26	0,11	0,38	0,25	0,34	0,40	0,27		0,34	0,40	0,34		0,15	0,30	0,13	-0,12	0,29	0,24	0,29	0,08	-0,06	0,10	0,10	0,21	1,00	0,00	0,15	0,24	0,09			
31	-0,02	-0,04	-0,11	-0,07	-0,04	-0,12	0,03	0,00	0,08	0,06	-0,10	0,00		-0,01	0,01	-0,04		0,10	0,02	0,09	0,13	0,07	-0,08	0,05	-0,31	-0,19	-0,12	-0,23	0,02	0,00	1,00	0,02	0,03	-0,12			
32	0,24	0,10	0,34	0,16	0,17	0,04	0,09	0,25	0,24	0,21	0,15	0,13		0,18	0,29	0,16		0,02	0,21	0,08	-0,05	0,51	0,10	0,07	0,11	-0,10	0,06	0,08	0,06	0,15	0,02	1,00	0,50	0,26			
33	0,26	0,14	0,15	0,16	0,20	0,08	0,10	0,38	0,36	0,19	0,23	0,16		0,26	0,24	0,13		0,14	0,30	0,10	-0,07	0,44	0,12	0,17	0,14	-0,08	0,09	0,12	0,19	0,24	0,03	0,50	1,00	0,28			
34	0,31	0,10	0,25	0,28	0,17	0,17	0,21	0,22	0,27	0,09	0,17	0,19		0,25	0,26	0,18		0,25	0,24	0,14	-0,12	0,27	0,29	0,16	0,21	-0,10	0,18	0,19	0,19	0,09	-0,12	0,26	0,28	1,00			
35																																					

ANNEXE V. DONNEES EXPERIMENTALES

Cette annexe présente les résultats des protocoles EMVS de chaque enfant pour :

- Le terrain 1 : Ecole du Sacré Cœur à Marseille,
- Le terrain 2 : Ecole des Bourseaux à Saint Ouen l'Aumône
- La population d'étalonnage

Les scores des items inversés ont été corrigés dans les tableaux ci-dessous.

Participant	Groupe	Evaluation Juin 2017																																											
		T2-1	T2-2	T2-3	T2-4	T2-5	T2-6	T2-7	T2-8	T2-9	T2-10	T2-11	T2-12	T2-13	T2-14	T2-15	T2-16	T2-17	T2-18	T2-19	T2-20	T2-21	T2-22	T2-23	T2-24	T2-25	T2-26	T2-27	T2-28	T2-29	T2-30	T2-31	T2-32	T2-33	T2-34	T2-35	RES Ressenti	DEV Dévalorisation de soi	END Endurance	EXI Exigence de performance	IMP Implication/Sou tien	ACT Décrochage actif	PAS Décrochage passif	Moyenne	
31	Groupe 2 - Sans dispositif	0	0	0	8	0	7	8	5	1	10	6	4	0	6	0	0	8	6	0	0	0	6	0	0	0	5	6	2	1	6	0	0	0	1	1	2,33	3,25	0,50	3,67	1,60	2,75	3,00	2,78	
32	Groupe 2 - Sans dispositif	0	0	0	1	1	0	0	5	4	5	7	2	0	4	0	0	5	7	0	3	5	0	3	0	10	0	2	7	0	1	10	6	1	3	0	3	1,67	2,25	-	4,00	2,60	3,00	4,50	1,22

Participant	Groupe	Evaluation Juin																																			RES Ressenti	DEV Dévalorisation de soi	END Endurance	EXI Exigence de performance	IMP Implication/Sou tien	ACT Dérochage actif	PAS Dérochage passif	Moyenne
		T1-1	T1-2	T1-3	T1-4	T1-5	T1-6	T1-7	T1-8	T1-9	T1-10	T1-11	T1-12	T1-13	T1-14	T1-15	T1-16	T1-17	T1-18	T1-19	T1-20	T1-21	T1-22	T1-23	T1-24	T1-25	T1-26	T1-27	T1-28	T1-29	T1-30	T1-31	T1-32	T1-33	T1-34	T1-35								
16	Groupe 2 - Sans dispositif	4	2	0	0	0	5	2	6	2	10	5	3	3	8	0	0	9	0	2	0	0	0	8	3	0	10	1	1	0	2	10	0	10	0	2	3,00	2,00	3,67	0,80	2,50	4,00	1,75	3,75
17	Groupe 2 - Sans dispositif	2	0	0	8	0	6	0	6	0	5	4	0	6	8	0	4	10	2	4	6	2	0	2	4	0	10	10	0	5	9	10	0	5	8	5	5,00	5,00	3,33	3,40	5,00	2,75	3,25	7,56
18	Groupe 2 - Sans dispositif	1	1	0	8	0	10	5	9	0	0	0	5	4	9	8	10	4	0	0	4	9	8	0	0	10	0	9	0	0	2	0	6	7	1	4,75	4,00	3,33	0,80	3,25	6,00	2,25	1,44	
19	Groupe 2 - Sans dispositif	5	0	0	0	5	5	0	0	5	10	5	0	0	5	0	0	8	0	0	0	5	0	0	5	0	9	3	0	0	0	5	0	5	0	5	3,00	2,50	3,33	1,00	2,75	1,25	2,50	5,50
20	Groupe 2 - Sans dispositif	5	3	5	5	10	5	6	3	1	8	6	5	5	8	5	7	5	3	3	7	2	6	5	5	7	6	5	5	5	8	4	3	0	4	3	5,75	4,50	5,00	3,80	4,50	4,00	7,25	4,94
21	Groupe 2 - Sans dispositif	2	3	1	5	8	6	7	6	1	5	4	4	3	6	7	4	7	2	3	2	1	3	7	4	0	8	7	6	2	4	6	0	3	2	4	5,25	2,00	4,67	2,00	1,75	3,00	5,75	4,25
22	Groupe 2 - Sans dispositif	0	0	6	3	1	10	8	0	2	10	2	3	1	8	6	2	10	0	1	1	0	5	8	4	5	9	5	0	0	8	1	1	4	0	6	4,75	0,00	5,67	0,80	1,75	2,50	4,25	4,38
23	Groupe 2 - Sans dispositif	0	1	2	4	6	10	8	3	5	9	8	7	3	4	2	4	8	3	4	0	1	1	2	2	0	4	3	1	1	2	5	2	4	2	4	2,00	1,00	6,33	2,60	4,50	2,50	4,50	3,88
24	Groupe 2 - Sans dispositif	0	0	3	0	0	2	1	0	2	0	0	1	10	0	0	0	0	0	0	1	2	0	0	2	0	7	0	0	4	0	5	0	0	0	0	1,75	0,00	1,67	1,40	2,25	0,00	0,00	4,44
25	Groupe 2 - Sans dispositif	3	3	3	4	1	5	5	2	4	6	1	2	5	2	1	6	4	2	5	6	3	1	4	5	3	7	5	4	2	2	7	0	1	4	2	4,75	3,50	4,00	3,80	2,25	1,00	1,25	2,31
26	Groupe 2 - Sans dispositif	4	3	1	5	0	5	2	2	5	7	5	4	5	0	0	4	4	5	6	2	2	3	0	5	0	7	5	0	3	3	6	1	0	5	5	3,00	4,50	4,67	4,20	1,25	1,50	2,00	3,72
27	Groupe 2 - Sans dispositif	5	10	0	0	8	10	7	1	2	10	2	5	0	1	0	8	10	5	0	5	0	0	7	0	0	5	5	2	0	5	0	2	5	1	6	3,00	3,00	5,00	2,40	2,00	2,00	3,75	5,34
28	Groupe 2 - Sans dispositif	1	3	7	4	2	8	9	8	2	9	4	3	6	7	8	8	7	1	2	3	1	3	8	1	2	7	8	6	1	5	2	0	7	2	2	5,75	1,50	4,00	1,80	1,25	4,50	4,75	3,16
29	Groupe 2 - Sans dispositif	1	0	0	3	0	0	3	0	1	4	0	0	0	0	2	0	10	0	2	4	0	0	2	3	0	8	0	0	0	5	10	0	0	1	1	2,00	1,00	1,00	1,40	0,75	0,00	1,75	2,88
30	Groupe 2 - Sans dispositif	0	5	3	1	0	4	6	3	1	2	7	1	3	3	1	4	8	1	6	1	0	0	3	0	0	8	1	0	3	6	1	0	3	0	0	2,25	0,00	1,67	2,40	0,75	1,50	3,50	1,94
31	Groupe 2 - Sans dispositif	4	8	5	4	5	10	6	5	5	10	5	8	0	10	0	0	10	0	5	0	0	2	0	0	5	5	5	4	0	2	0	0	2	5	5	4,75	4,50	6,00	2,00	1,50	2,25	3,00	3,81
32	Groupe 2 - Sans dispositif	0	6	0	7	0	5	10	8	0	5	10	6	0	5	0	5	2	7	0	0	10	5	0	0	3	6	6	5	0	7	0	6	10	3	5	5,00	1,50	3,67	1,40	4,25	7,25	4,25	2,78
33	Groupe 2 - Sans dispositif	0	0	5	0	0	0	2	4	4	10	2	3	2	4	0	0	10	0	2	4	0	4	0	4	0	7	5	0	4	3	0	10	4	3	6	3,00	1,50	2,33	2,80	9,00	5,50	1,25	2,94
34	Groupe 2 - Sans dispositif	4	0	0	3	0	4	0	0	4	7	0	1	0	0	0	0	8	7	2	3	5	0	0	5	0	5	1	0	5	1	8	0	0	0	0	1,50	2,00	3,33	4,20	1,50	0,00	0,25	3,75
35	Groupe 2 - Sans dispositif	2	0	0	2	0	1	0	2	3	9	5	3	4	1	0	0	5	3	1	2	0	0	0	8	0	5	4	0	7	1	8	0	2	0	5	2,25	1,00	4,00	3,20	1,00	1,00	1,50	3,56
36	Groupe 2 - Sans dispositif	1	0	0	0	0	3	6	7	2	10	5	5	2	7	9	5	6	1	5	7	0	5	3	6	0	0	7	7	2	8	0	10	6	6	5	3,50	3,50	4,67	3,40	4,33	7,00	5,50	2,25
37	Groupe 2 - Sans dispositif	2	6	0	5	2	6	0	3	5	9	7	5	0	2	0	0	7	3	1	1	0	0	0	3	0	8	9	0	1	5	10	0	2	0	0	4,25	1,00	4,67	2,20	0,25	1,25	3,50	5,16
38	Groupe 2 - Sans dispositif	4	0	5	0	0	3	0	2	4	9	0	5	0	1	0	9	10	2	4	5	5	0	7	1	5	6	5	4	7	1	4	0	3	0	5	5,00	2,00	3,00	4,40	0,00	1,25	0,25	4,03
39	Groupe 2 - Sans dispositif	0	2	0	3	0	10	6	4	5	10	9	7	2	0	0	1	10	5	1	7	10	0	4	10	0	3	4	2	2	2	10	2	1	0	1	2,25	0,00	9,00	4,00	1,00	1,75	2,75	3,53
40	Groupe 2 - Sans dispositif	5	7	3	10	10	10	9	10	7	10	5	0	5	10	0	10	10	5	10	7	9	10	10	10	10	10	5	10	10	5	10	10	10	10	8,75	7,50	6,67	6,80	5,25	8,75	6,25	3,44	

Données d'étalonnage de l'EMVS

Les informations manquantes ont été ignorées des analyses par item (statistiques descriptives, classification hiérarchique etc ...).

	Items																																			
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35
1	4	4	3	5	2	10	6	8	10	8	10	10	5	0	5	0	6	10	6	4	5	7	0	5	6	0	3	3	3	6	5	0	0	3	5	7
2	1	0	0	0	0	5	0	8	0	0	7	0	0	0	2	0	8	10	0	4	0	5	0	3	1	0	10	0	0	1	10	0	0	0	0	2
3	0	0	0	0	0	0	5	1	0	0	3	0	3	0	2	0	2	10	0	1	6	9	0	0	7	1	10	2	0	1	5	9	0	0	0	9
4	5	2	8	7	2	8	6	2	9	5	3	10	4	0	9	8	10	9	8	5	6	1	8	5	1	5	8	4	9	5	8	0	0	6	1	4
5	0	5	4	2	1	0	10	0	1	0	2	1	4	0	0	0	4	10	2	1	0	5	0	3	10	0	10	8	2	0	5	0	0	0	0	0
6	0	5	5	10	5	5	7	10	0	0	10	10	5	0	10	10	10	9	0	5	5	0	5	0	10	0	10	5	0	0	10	0	5	5	5	5
7	0	3	0	0	1	5	8	5	2	5	9	9	5	5	5	4	5	5	5	0	2	5	4	0	0	0	5	2	0	5	5	5	0	3	0	5
8	0	5	3	1	4	0	1	7	0	2	3	0	2	3	4	1	2	10	2	3	5	4	0	0	5	0	2	2	0	9	0	8	1	3	3	4
9	5	3	0	2	0	2	0	0	6	1	8	0	5	1	1	8	1	8	0	5	3	9	9	0	3	1	0	7	1	5	5	9	5	8	0	3
10	3	2	3	0	9	2	10	5	0	1	0	6	4	0	10	3	1	10	10	0	3	10	0	7	4	0	6	5	0	1	7	5	0	5	1	4
11	6	9	2	2	0	2	6	0	3	2	7	3	5	0	4	1	5	10	1	4	6	4	2	0	2	1	7	5	0	1	4	5	1	3	0	2
12	0	0	6	3	5	4	7	9	8	0	9	8	5	0	5	0	6	8	5	1	0	7	0	5	3	0	5	8	0	1	0	0	0	0	0	5
13	4	10	10	10	5	0	10	10	0	2	10	0	6	0	10	3	10	10	6	1	0	7	0	7	2	3	10	6	5	0	4	0	1	0	7	1
14	1	5	6	10	5	0	7	8	2	0	7	9	3	0	5	10	3	10	3	5	0	6	10	3	2	0	5	7	6	3	4	7	10	7	9	6
15	6	1	10	9	0	0	8	7	9	1	10	3	10	0	7	0	2	6	3	8	5	3	10	6	2	3	8	7	0	1	0	0	7	9	9	10
16	4	2	5	1	4	3	5	3	7	0	2	5	4	0	3	1	2	9	5	3	1	6	1	2	4	1	8	2	1	2	7	2	0	5	2	1
17	2	5	9	0	6	10	10	10	5	6	10	6	4	0	7	0	5	8	9	6	0	10	0	9	0	0	6	10	1	2	2	10	0	6	9	6
18	3	6	2	4	1	1	1	3	1	3	2	5	1	4	0	1	5	7	6	4	2	7	1	4	5	0	6	3	1	1	2	6	8	3	2	3
19	2	7	7	5	6	10	10	5	10	5	10	5	4	0	10	5	3	5	10	8	10	0	0	5	6	0	5	6	0	2	10	0	0	0	0	0
20	2	0	2	2	0	0	3	7	2	0	2	5	8	4	3	0	3	4	1	3	3	8	0	1	0	0	8	2	1	3	2	0	0	2	0	1
21	2	0	5	0	0	5	10	1	6	2	4	5	5	5	8	2	5	10	0	3	1	1	6	8	4	0	9	5	3	1	3	3	0	4	1	4
22	1	0	0	2	0	0	0	1	0	0	2	1	0	0	0	0	0	10	0	0	0	1	0	0	1	0	10	1	0	0	1	0	0	1	1	1
23	5	0	8	0	1	10	4	6	8	5	10	4	4	0	6	4	2	10	0	4	3	7	7	1	0	4	9	0	1	3	9	1	1	6	0	6
24	8	5	1	3	2	5	7	7	5	5	0	10	3	4	0	0	1	10	2	5	6	5	2	0	4	1	5	5	4	3	0	0	3	5	2	5
25	1	7	2	0	0	0	4	1	1	0	0	0	9	9	1	0	0	4	1	2	7	6	0	0	5	0	4	2	0	5	1	4	4	0	2	3
26	5	1	10	4	7	0	10	10	10	5	8	10	9	0	9	0	1	10	0	4	0	1	8	1	10	0	3	10	5	6	10	0	0	9	0	5
27	2	6	7	5	5	2	5	3	7	0	4	6	2	0	10	6	8	10	3	3	0	3	4	5	4	6	5	6	5	2	10	0	4	1	2	5
28	0	1	0	2	0	0	0	3	0	1	0	0	0	0	0	0	0	10	0	0	1	9	0	0	0	0	10	0	0	0	2	10	0	0	1	0
29	0	2	0	0	2	7	1	5	0	1	10	3	0	4	0	3	7	1	0	0	2	0	2	4	4	3	9	1	3	1	0	1	1	1	0	2
30	1	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	9	1	0	0	1	9	0	0	1	0	0	0	0	10	0	0	0	0	1	0	0	4	0
31	0	5	4	10	0	10	10	10	0	0	10	10	5	0	10	0	10	5	0	0	0	10	1	0	0	10	10	5	0	3	10	0	0	0	0	0
32	0	2	7	1	9	0	2	8	0	2	10	10	0	0	8	0	5	9	2	0	3	9	0	0	0	0	9	0	1	1	0	4	0	1	1	0
33	1	0	3	0	5	0	6	3	2	5	0	9	5	2	1	0	3	5	2	0	5	8	0	1	5	0	6	3	2	1	1	5	0	0	0	0
34	3	4	2	0	5	6	1	4	1	2	0	5	5	10	3	0	3	4	4	1	3	2	2	5	0	0	9	3	0	2	5	5	0	4	2	7

	Items																																			
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35
35	9	9	6	7	10	7	10	7	9	5	7	10	8	2	9	10	10	8	5	1	1	3	9	10	4	9	10	7	8	0	7	5	0	1	6	1
36	7	5	4	0	6	0	10	8	5	3	10	10	8	2	8	6	2	8	5	4	1	0	0	8	10	0	7	8	5	2	6	8	0	0	2	3
37	0	2	0	2	1	0	10	10	0	0	0	3	2	5	3	4	0	8	8	0	0	1	7	5	0	1	10	8	0	1	4	0	5	1	1	0
38	0	3	0	0	8	0	10	5	0	0	10	0	10	0	7	0	0	5	10	0	4	10	0	0	7	0	3	2	0	10	3	10	0	1	0	8
39	0	7	6	5	2	10	10	2	1	0	10	10	9	5	1	0	10	5	9	3	0	7	1	0	5	0	6	6	0	3	0	0	0	3	6	0
40	5	1	1	6	0	3	10	3	5	5	10	5		5	7	5	9	2	4	4	7	5	0	0	0	2	4	5	1	0	7	4	9	9	4	8
41	4	2	5	3		2	0	9	0	4	0	6	0	1	0	3	5	8	3	5	0	3	0	5	1	0	7	5	1	0	4	0	0	0	2	2
42	2	9	10	5	6	6	0	10	10	4	10	7	10	0	8	7	10	10	2	4	0	0	7	10	10	0	6	8	10	2	8	10	8	8	8	4
43	1	4	4	10	5	6	7	3	6	5	7	3	1	1	9	5	8	10	0	3	4	2	4	9	3	6	8	8	7	1	7	3	9	8	8	8
44	10	2	1	1	6	5	8	5	3	8	10	10	5	0	5	10	10	5	6	5	9	10	5	5	10	0	6	7	1	5	10	3	0	0	5	4
45	0	2	0	0	0	2	10	10	0	8	10	0	0	7	3	10	0	10	0	0	0	5	0	7	0	5	10	10	0	0	4	9	0	5	7	2
46	6	4	4	0	0	3	5	7	3	3	5	7	0	2	2	2	3	6	1	5	4	6	1	3	0	0	3	6	3	2	5	0	0	1	1	3
47	4	8	10	0	4	10	0	7	7	4	0	9	0	2	0	10	0	6	10	3	6	10	0	0	0	0	3	7	6	6	8	10	0	9	2	9
48	1	5	4	10	5	4	3	6	6	4	4	6	2	0	4	1	5	10	0	4	6	5	4	1	5	1	6	4	0	5	3	5	4	3	4	2
49	2	5	0	3	1	0	0	8	0	0	1	0	0	1	5	10	0	10	0	0	0	2	0	6	4	0	10	3	6	1	1	10	0	1	0	3
50	3	6	7	0	0	6	8	7	6	3	8	3	5	4	9	0	0	4	3	4	4	9	0	6	3	0	3	4	3	4	5	4	0	4	5	5
51	2	0	9	5	4	6	0	4	4	0	6	8	7	0	7	0	3	10	0	1	3	4	0	2	7	0	4	7	5	0	6	2	0	4	3	3
52	3	2	5	0	1	0	10	8	1	5	7	3	6	4	3	2	1	6	3	4	4	7	0	1	9	0	2	4	1	4	4	8	0	1	1	9
53	1	1	6	9	5	1	9	6	1	0	0	5	2	0	6	6	10	10	5	1	1	4	0	0	10	0	10	0	8	5	9	2	0	1	0	2
54	5	3	8	0	5	1	7	5	0	3	10	10	10	2	6	10	6	9	2	2	9	3	1	0	5	0	8	0	0	3	10	1	0	4	0	5
55	5	5	5	0	6	5	7	5	5	3	5	7	5	0	5	5	4	10	5	7	0	0	7	5	5	5	7	7	5	3	10	0	0	5	5	5
56	0	3	10	7	9	10	8	10	7	0	10	9	1	3	8	3	0	10	8	7	1	10	0	3	9	0	4	0	0	5	1	0	6	10	4	9
57	1	4	3	0	1	0	5	3	2	3	10	8	5	5	0	3	0	8	3	2	1	4	1	5	4	0	10	5	2	2	8	5	1	8	0	2
58	6	8	1	5	6	0	0	9	6	7	8	10	0	0	9	0	10	10	6	1	6	7	7	0	7	2	7	1	0	0	7	10	5	7	6	2
59	3	0	6	3	6	0	10	10	6	3	9	10	2	1	8	7	9	6	0	4	2	4	0	7	10	0	8	6	5	1	7	5	0	3	0	4
60	2	7	5	2	8	10	1	5	8	3	1	9	0	2	10	9	6	7	1	4	4	7	7	5	6	2	6	9	6	3	9	2	3	7	8	7
61	2	0	3	0	3	0	0	5	2	2	9	0	0	0	6	6	4	10	0	3	1	3	5	4	2	0	3	5	6	0	8	7	7	8	1	6
62	6	2	5	6	6	3	5	2	7	4	6	3	8	2	7	7	8	9	1	2	1	1	3	9	2	1	7	8	8	1	6	1	0	1	5	4
63	10	0	0	10	0	0	3	0	3	10	2	2	1	10	10	1	10	2	10	10	10	7	2	0	10	4	5	2	0	7	6	10	7	8	10	5
64	2	5	5	0	3	3	6	4	5	1	10	7	5	0	2	7	2	9	8	5	0	3	2	5	10	0	4	7	1	1	6	6	8	6	5	6
65	3	2	6	0	0	0	2	0	5	5	10	2	7	2	1	0	5	10	6	5	4	2	2	0	7	0	5	5	3	6	10	0	0	5	0	5
66	5	1	1	0	1	10	4	8	0	1	10	6	8	8	0	0	1	0	2	1	2	0	5	0	1	0	9	0	0	1	5	9	0	1	0	1
67	4	0	0	0	0	0	2	8	4	4	10	4	1	0	9	4	0	10	0	0	0	8	0	0	8	0	10	3	0	2	6	10	5	9	2	6
68	5	3	3	4	2	2	3	4	3	3	2	5	4	5	4	1	4	8	5	5	4	4	1	1	9	0	3	5	1	4	1	6	1	2	1	3
69	6	2	0	1	1	0	1	2	9	5	10	3	4	2	4	2	6	7	3	3	6	2	9	3	5	1	4	6	4	4	6	9	4	9	2	4
70	2	4	6	2	1	5	2	8	6	4	7	5	1	1	4	5	4	10	2	3	2	3	4	0	6	0	6	6	5	2	5	2	5	6	5	4
71	4	5	0	0	0	10	7	10	4	5	9	10	3	7	8	8	0	5	1	5	0	2	6	5	10	3	6	9	7	5	10	0	5	5	6	3
72	2	3	2	0	3	0	0	6	0	2	0	3	1	3	0	0	4	6	4	7	1	0	2	0	5	0	7	8	1	1	3	9	0	2	1	3

	Items																																				
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	
73	0	3	0	0	0	0	8	7	6	5	4	3	0	0	0	5	10	1	2	5	10	0	0	0	0	9	4	0	1	3	5	0	0	0	0	1	
74	1	3	8	0	3	0	5	6	0	2	0	5	2	2	0	0	0	8	7	2	2	1	0	0	3	0	5	5	0	4	0	1	0	0	4	0	
75	4	3	9	4	4	2	7	8	6	6	7	6	4	3	6	8	8	7	6	4	6	6	0	2	6	0	6	4	6	6	9	6	2	2	7	6	
76	2	4	0	0	0	8	4	6	0	2	7	3	5	1	2	0	4	10	3	0	5	7	0	0	0	0	5	0	1	1	0	5	4	7	8	2	
77	0	0	4	8	6	10	10	8	7	0	4	1	4	3	3	8	4	8	5	1	3	0	4	6	7	0	2	8	6	1	10	4	0	3	3	1	
78	2	4	7	0	10	9	10	5	8	0	9	2	1	0	7	9	10	10	2	6	10	3	0	6	9	0	8	6	8	7	10	0	3	5	4	5	
79	4	1	0	5	0	0	3	5	1	1	7	0	4	2	0	0	3	2	1	2	10	3	5	0	10	0	8	4	2	4	0	4	2	1	0	2	
80	6	3	6	2	5	3	5	8	4	2	8	6	8	7	0	0	6	2	8	5	5	7	4	3	8	0	5	5	1	4	6	5	1	4	3	3	
81	0	4	0	2	0	0	2	7	0	0	5	0	4	1	4	3	2	6	5	3	7	10	0	0	3	3	6	3	2	4	3	8	4	2	3	0	
82	3	3	1	5	2	0	1	5	3	0	1	3	2	5	0	3	1	5	5	3	5	0	3	6	5	3	6	3	2	3	5	6	0	3	2	4	
83	1	0	0	0	0	0	3	1	0	0	1	0	9	0	0	1	0	9	0	1	0	10	0	0	2	0	10	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1
84	2	7	5	4	7	5	10	8	6	5	0	5	4	0	8	4	3	10	3	4	5	2	5	7	2	0	7	10	8	3	5	8	6	7	1	4	
85	3	3	5	2	4	6	3	2	7	6	4	6	3	1	1	4	4	10	4	3	5	2	6	4	6	1	5	6	4	4	7	6	2	6	3	4	
86	3	0	8	3	1	0	7	4	7	5	7	1	1	0	7	3	10	5	6	7	2	3	2	0	0	2	9	6	6	0	0	9	8	4	4	4	
87	5	6	0	4	1	3	4	3	2	0	7	8	4	0	2	4	6	10	0	5	2	7	7	0	2	0	7	1	0	1	7	5	7	6	3	6	
88	4	0	5	1	0	0	0	5	0	1	0	10	0	5	2	0	0	5	8	0	0	10	0	5	0	2	5	4	0	4	0	0	0	9	0	3	
89	2	4	0	0	2	0	4	5	3	3	7	4	4	2	0	0	1	8	1	2	3	7	0	0	4	0	9	8	5	2	3	4	3	2	5	5	
90	2	6	5	8	7	0	9	5	5	0	7	0	6	2	5	0	0	5	3	0	0	5	0	5	5	10	9	5	5	0	5	1	4	4	6	4	
91	0	1	5	7	0	8	7	6	7	0	9	8	6	0	3	0	6	10	0	0	0	4	0	0	1	0	10	0	0	1	7	3	0	4	1	0	
92	1	5	8	0	0	1	8	9	0	4	5	0	1	0	4	0	3	3	1	0	2	8	1	4	3	0	3	0	4	1	0	8	0	3	6	2	
93	0	2	5	10	8	0	5	5	0	0	0	0	4	0	0	6	5	10	2	3	0	10	4	0	0	6	10	7	6	2	0	0	6	1	8	8	
94	0	0	9	10	10	10	8	7	10	2	8	10	3	0	9	10	10	10	0	0	0	0	10	10	0	10	10	7	10	1	8	0	0	0	8	1	
95	2	0	0	2	0	0	1	5	0	2	0	1	0	10	0	3	2	3	2	2	7	9	0	0	1	0	8	1	0	2	0	10	1	2	0	1	
96	5	4	0	0	5	0	9	3	5	8	4	0	2	0	0	5	6	10	5	1	6	1	0	7	4	0	7	9	0	2	5	2	5	10	6	7	
97	4	6	2	10	3	10	7	3	2	4	2	10	2	1	7	2	10	5	7	3	0	0	3	3	0	0	5	8	5	6	10	0	0	0	7	5	
98	0	2	6	3	7	7	4	8	3	2	7	4	7	1	5	2	5	7	3	4	2	0	4	3	2	6	5	7	6	1	6	5	1	2	8	4	
99	5	0	3	7	1	10	5	6	10	5	10	10	2	2	7	0	0	9	0	2	7	6	1	0	0	0	5	4	0	3	10	5	1	4	1	1	
100	2	1	3	1	10	8	10	9	7	4	7	9	8	3	8	7	7	6	2	2	3	1	6	8	3	0	8	6	8	3	6	6	1	7	8	4	
101	0	3	10	0	0	0	10	10	9	0	7	0	5	0	6	0	10	10	10	3	0	0	5	8	5	0	5	6	9	0	0	10	0	5	1	7	
102	1	0	5	0	1	0	10	7	0	0	0	2	7	1	6	0	0	9	6	0	0	5	0	6	4	0	6	6	3	4	1	6	0	1	0	2	
103	0	2	0	0	0	0	7	5	0	0	0	0	3	1	5	0	0	7	2	1	0	10	0	0	0	9	9	7	5	1	0	0	0	9	1	1	
104	2	5	0	9	1	10	6	1	10	0	5	0	5	0	2	0	5	10	0	2	3	0	0	3	3	0	5	3	0	2	7	0	1	3	5	5	
105	5	6	0	3	3	2	7	9	10	5	10	1	7	0	5	9	7	9	10	7	3	2	5	8	5	1	6	9	0	1	10	0	9	8	5	6	
106	3	7	0	9	10	5	9	10	0	5	10	8	5	0	6	9	10	5	2	0	0	2	0	0	0	0	10	5	4	3	0	0	10	3	0	5	
107	4	4	0	0	2	4	10	6	3	3	0	8	1	4	0	0	3	7	2	5	0	3	0	0	2	0	10	0	0	3	10	2	0	2	1	5	
108	5	10	6	0	6	0	10	4	8	2	9	10	6	0	7	2	4	10	5	5	0	1	4	4	0	4	8	5	5	0	10	3	3	6	4	5	
109	4	4	0	7	3	7	5	4	6	7	7	4	4	3	9	3	7	7	1	4	6	7	2	4	5	3	7	7	6	2	8	6	2	6	6	6	
110	5	5	6	8	5	6	4	5	2	3	0	5	5	0	6	8	9	10	5	4	7	4	8	5	5	4	8	7	8	1	9	5	5	4	3	4	

	Items																																				
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	
111	10	7	9	1	1	8	5	0	6	4	3	9	6	5	4	3	10	6	7	5	5	7	6	4	8	1	6	6	3	5	8	5	4	9	2	7	
112	4	5	1	8	3	8	8	5	2	5	5	9	7	5	0	3	8	8	1	5	0	10	10	2	5	5	8	2	9	3	8	10	9	7	0	5	
113	0	4	0	0	0	0	5	2	1	3	1	2	0	0	0	5	5	10	1	0	3	0	1	0	0	1	5	0	1	0	2	1	3	1	1	3	
114	5	2	0	0	0	0	5	6	4	2	0	0	4	3	0	0	4	10	6	4	3	10	0	0	4	0	5	4	3	1	0	3	0	4	0	2	
115	5	1	0	0	1	5	4	5	4	3	8	5	5	0	4	3	3	5	6	2	3	8	0	0	5	0	7	2	0	0	8	2	1	1	0	3	
116	3	0	6	8	7	8	8	6	9	5	8	10	2	0	6	5	4	8	3	2	3	3	4	0	4	0	6	0	0	2	4	4	0	4	5	4	
117	0	4	0	2	0	0	8	10	4	2	0	0	5	1	10	0	0	10	2	1	1	10	0	7	4	3	9	0	6	2	3	1	0	0	4	0	
118	5	0	0	0	0	1	0	3	9	3	0	6	0	0	0	0	0	10	3	4	3	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	10	0	4	0	4	
119	3	0	5	4	0	0	3	7	2	3	8	0	0	3	5	8	3	6	2	5	2	7	0	0	0	0	5	6	0	2	5	10	5	6	3	3	
120	1	5	0	0	7	5	9	8	7	5	9	3	5	3	5	5	6	5	5	5	4	7	0	5	5	0	3	4	4	4	5	4	0	1	1	4	
121	0	1	0	0	0	0	2	0	3	2	5	3	1	2	0	0	0	9	0	0	1	10	0	0	1	0	8	0	0	1	3	1	0	0	0	0	
122	10	1	6	0	0	10	10	3	7	3	10	8	5	1	10	3	1	9	2	7	3	1	1	0	0	0	7	8	7	1	10	9	0	1	0	5	
123	2	4	4	5	7	0	9	7	0	1	7	5	10	1	5	0	7	6	8	5	1	5	0	7	5	7	6	7	6	3	5	1	0	0	8	3	
124	4	0	4	0	0	5	10	3	1	6	10	2	9	2	2	0	1	7	6	5	10	4	2	0	1	0	5	2	3	2	4	8	1	0	0	7	
125	0	1	5	0	0	0	0	5	1	0	8	2	1	0	0	1	0	4	0	0	7	6	0	0	2	0	5	2	1	5	7	10	0	0	2	0	
126	7	0	0	1	0	2	5	2	8	5	10	3	5	0	0	4	0	6	2	5	3	0	3	0	0	0	5	1	4	2	7	10	3	4	0	6	
127	2	0	9	0	0	5	8	6	8	5	5	8	0	0	2	5	5	10	5	0	2	10	3	2	0	0	2	2	1	2	8	8	6	5	1	2	
128	2	5	6	9	4	3	7	8	7	5	8	6	6	5	3	3	5	7	6	5	4	7	2	5	6	7	5	8	7	4	8	3	6	7	2	6	
129	10	2	5	0	0	10	6	10	9	0	10	3	2	0	7	0	8	4	0	0	2	7	0	2	0	0	10	0	8	0	9	2	0	0	0	1	
130	8	0	1	0	2	0	3	5	1	0	7	0	0	0	0	0	0	10	2	0	3	10	0	0	1	0	10	6	0	0	0	10	0	0	0	0	
131	10	0	9	0	0	0	10	10	10	0	10	10	0	0	0	0	0	10	0	0	0	10	0	0	0	0	10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
132	10	5	0	6	0	0	0	8	0	3	10	0	5	0	10	0	0	10	1	0	0	0	7	0	1	0	10	10	0	0	6	10	5	8	10	0	
133	8	5	10	8	4	2	6	4		0	10	9	3		6	3	9	5	3	2	0	1	3	8	3	0	7	8	5	2	3	0	8	6	6	5	
134	9	7	5	10	2	10	9	10	8	0	10	10	5	5	0	10	5	10	5	7	5	2	10	5	10	0	4	5	7	0	5	6	10	9	10	5	
135	9	10	10	10	10	10	10	0	5	4	0	1	4	0	10	8	3	7	0	1	0	3	10	6	0	9	10	0	2	0	3	5	10	10	4	3	
136	9	0	8	0	0	0	4	10	3	5	0	5	2	0	5	10	0	8	0	5	10	10	1	0	10	0	9	6	0	0	0	10	3	0	0	0	
137	0	0	1	10	10	5	10	10	5	7	4	7	0	0	6	5	5	5	4	0	2	4	1	4	0	6	10	5	7	0	6	0	3	3	1	0	
138	7	5	9	1	5	4	4	10	1	5	1	5	5	0	5	1	4	10	3	0	0	3	5	5	0	8	10	5	10	0	10	0	10	10	1	6	
139	2	3	5	1	1	1	5	1	1	0	4	1	1	0	5	1	1	8	0	0	0	4	1	1	4	1	1	1	1	1	1	1	8	1	3	1	0
140	2	0	1	1	1	1	2	1	1	0	5	1	0	0	1	1	1	6	3	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	3	1	9	1	1	1	0	
141	0	3	2	0	0	1	9	8	1	0	10	2	5	6	1	0	2	5	0	1	0	1	8	6	1	0	9	7	0	1	1	8	0	1	1	1	
142	7	5	2	0	4	0	6	5	3	5	5	5	0	0	5	5	8	6	5	5	5	2	0	3	4	0	5	3	4	5	6	3	3	5	0	5	
143	2	0	5	0	4	2	7	6	5	4	6	8	2	5	4	2	5	8	2	4	4	2	7	5	6	0	4	5	4	4	8	10	0	4	4	6	
144	5	6	1	3	0	3	9	8	7	0	10	8	5	4	8	1	9	5	1	3	0	1	0	8	6	1	9	6	5	4	4	6	1	5	5	5	
145	1	3	5	6	0	4	8	5	2	3	6	5	5	1	7	5	7	2	5	3	0	5	4	5	1	0	6	7	9	0	5	7	1	4	2	5	
146	2	3	0	1	0	4	9	8	3	0	10	0	4	3	3	3	10	7	4	0	1	0	3	4	10	0	9	6	5	2	5	6	2	5	5	3	
147	0	1	0	5	1	9	7	1	7	4	10	9	0	0	8	0	10	10	1	2	0	10	5	0	0	0	9	3	0	0	10	9	2	9	0	1	
148	6	2	9	3	1	0	7	7	2	4	8	6	7	1	7	4	2	8	5	4	6	4	2	7	3	0	6	6	5	3	6	9	0	0	2	2	

	Items																																			
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35
149	5	4	0	4	0	7	3	4	5	5	8	4	4	0	0	0	3	5	6	6	5	4	4	0	5	3	9	6	3	0	8	9	7	3	4	5
150	4	9	10	5	5	9	10	9	2	9	0	7	5	5	0	5	8	5	10	5	5	10	0	4	3	1	0	5	6	10	6	10	0	4	2	5
151	2	0	8	9	6	9	9	10	9	1	7	7	2	0	7	5	9	7	1	4	1	10	5	0	3	5	5	9	10	2	5	8	9	6	0	5
152	4	2	6	5	0	0	7	7	7	0	0	5	2	0	5	7	2	10	3	4	0	0	6	6	0	6	6	5	6	5	6	4	7	5	5	4
153	3	0	0	4	3	8	10	10	7	9	1	5	6	8	1	2	9	1	1	4	8	0	7	7	5	0	8	5	9	3	1	6	1	5	9	5
154	2	5	1	3	0	0	10	5	5	0	10	0	5	0	5	3	0	10	1	1	0	5	5	0	5	0	8	5	1	0	3	5	2	5	2	5
155	4	0	1	5	0	0	9	4	6	3	4	5	8	0	3	0	1	5	3	5	2	7	1	0	10	0	6	7	2	1	9	4	2	6	2	5
156	5	5	8	6	0	0	3	7	5	0	10	5	3	0	5	4	0	10	0	0	5	0	0	0	10	0	10	8	5	0	8	6	0	5	0	2
157	0	3	8	2	4	0	5	7	8	0	8	10	6	0	7	0	6	7	2	2	9	1	6	5	9	0	10	7	5	7	10	5	1	5	0	7
158		5	6	0	5	0	10	10	6	0	0	1	5	0	9	0	0	5	8	4	1	10	0	8	0	0	5	10	10	5	0	5	0	7	8	4
159		1	5	9	3	5	7	5	3	0	5	5	3	4	10	7	5	7	6	2	1	3	3	5	6	8	5	7	9	1	5	1	0	5	5	3
160		7	7	0	5	3	3	5	5	1	3	5	5	5	5	5	7	5	1	5	5	5	5	5	5	3	8	5	5	1	9	5	5	3	3	8
161		1	7	2	1	5	3	5	4	0	1	2	5	6	3	2	4	10	0	0	1	5	0	0	5	0	10	5	5	0	5	8	0	3	0	8
162		0	5	6	7	3	10	10	5	0	10	3	5	0	10	7	9	10	0	0	0	0	0	10	7	8	10	7	4	0	10	0	0	2	0	2
163	3	3	8	3	0	0	3	7	4	2	3	5	6	0	3	7	3	5	3	2	0	0	2	3	3	0	10	8	3	0	8	9	2	10	1	4
164		0	0	4	4	0	1	7	4	1	8	1	0	0	5	0	0	10	2	1	0	0	0	0	0	0	10	0	0	0	0	9	2	3	0	0
165		2	0	5	6	0	3	8	3	2	1	2	0	0	6	0	4	5	3	3	0	0	0	0	8	0	10	10	0	0	2	9	0	6	2	2
166		10	5	0	5	0	5	6	5	3	0	0	0	5	0	5	10	5	5	5	4	0	0	0	10	0	10	10	0	3	0	5	0	0	6	10
167		5	5	0	5	6	10	5	0	2	5	3	7	0	3	0	0	10	0	5	0	5	5	0	1	0	10	5	10	0	6	5	0	3	3	5
168		5	3	0	0	0	5	0	0	5	5	5	0	0	5	0	5	5	5	5	5	10	0	0	6	0	5	8	0	5	0	5	0	5	2	5
169	2	2	10	2	2	0	0	6	3	0	5	0	3	2	3	2	1	10	0	3	0	6	0	0	1	0	10	2	0	0	0	8	0	0	0	0
170	3	3	0	2	1	0	0	5	3	0	2	0	1	5	7	2	0	10	0	3	0	7	0	1	0	0	10	10	0	0	0	7	0	0	0	0
171		5	2	7	2	0	2	5	3	0	0	0	0	0	4	0	0	10	0	5	0	0	0	0	5	5	10	3	0	4	0	5	0	3	2	5
172	5	5	0	7	4	3	3	10	2	4	10	5	8	0	7	2	0	5	4	0	3	7	4	0	6	0	3	4	0	0	7	2	6	5	10	5
173		3	10	8	2	10	0	3	6	2	10	0	0	5	6	0	0	7	0	2	0	0	10	0	2	0	8	5	3	3	0	0	10	10	0	4
174		6	4	0	3	5	2	0	3	4	9	6	4	5	6	3	0	5	3	5	4	3	0	0	5	0	5	7	0	3	7	6	0	3	3	3
175		5	3	0	2	1	0	0	2	3	9	5	2	1	8	0	0	9	4	0	1	3	1	0	5	0	7	5	2	3	4	8	0	1	4	2
176		0	0	2	0	0	10	5	5	0	5	10	8	0	5	5	10	10	3	2	0	0				0	5	4	6	0	5	10	3	5	3	4
177		0	5	0	0	5	5	8	0	5	0	5	5	0	8	0	2	1	0	0	5	0	0	0	0	0	5	0	5	0	5	10	1	0	0	2
178		3	5	2	0	0	2	5	0	0	5	10	9	0	0	0	5	10	5	5	10	0	0	1	5	0	5	0	3	0	2	5	0	0	0	3
179		0	0	3	0	0	7	0	4	0	10	10	8	0	0	0	0	5	5	0	10	10	0	2	10	0	0	5	0	0	5	10	0	0	0	0
180		5	3	8	5	10	10	10	5	10	10	10	10	5	3	10	10	5	7	10	10	0	10	10	10	5	5	10	10	0	10	0	1	5	10	5
181	0	10	9	10	8	2	10	10	10	10	10	10	10	0	10	0	10	5	10	10	10	0	5	10	10	10	10	10	5	10	10	10	0	1	0	0
182	2	0	2	0	3	2	5	3	3	0	3	0	7	2	3	0	3	8	5	2	0	7	0	0	5	0	3	0	0	0	5	10	0	0	0	0
183	3	2	0	2	0	0	5	1	0	3	5	5	3	4	0	0	1	6	5	3	7	7	4	0	4	0	10	2	0	3	2	2	3	1	0	3
184	3	2	0	0	2	5	8	5	0	3	0	0	8	7	5	0	0	2	3	0	0	4	0	1	5	0	5	2	5	2	5	9	0	1	0	5
185	5	2	3	0	3	8	8	8	8	0	8	9	1	0	8	7	0	10	3	3	1	2	5	8	7	0	6	7	4	2	10	8	1	1	0	6
186	2	0	5	0	2	0	5	5	7	2	8	5	2	2	2	0	8	10	0	4	0	1	6	0	4	0	5	3	3	1	6	10	8	4	0	5

	Items																																			
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35
187	4	7	4	3	3	6	5	6	5	2	7	5	6	5	5	6	6	6	5	2	3	5	6	6	5	4	5	6	3	5	6	4	7	7	5	6
188	2	6	5	0	4	7	10	4	1	0	10	9	5	0	5	6	4	10	3	5	0	1	3	7	10	0	10	10	7	0	6	4	5	5	4	5
189	1	2	5	0	1	1	7	7	2	4	5	2	1	2	0	1	2	2	5	3	1	8	0	1	2	0	8	7	0	5	2	3	2	4	0	3
190	5	0	0	0	0	3	8	2	8	2	0	5	5	5	1	1	3	8	2	2	5	9	0	0	5	0	5	5	0	2	5	7	0	0	0	2
191	5	5	10	9	4	5	9	10	5	1	10	10	10	0	5	7	10	5	2	5	1	2	5	7	9	7	8	9	0	1	10	5	6	8	0	7
192	3	2	1	0	1	0	0	0	1	1	6	2	0	0	0	0	1	2	0	2	5	2	0	0	5	0	7	0	0	0	1	0	0	2	0	2
193	4	5	0	0	4	0	7	5	0	5	5	1	5	0	2	0	0	2	10	3	1	8	0	0	0	0	0	4	0	3	8	10	0	4	0	4
194	0	5	3	0	0	0	0	5	2	0	0	0	0	0	0	0	5	0	0	4	8	0	2	0	0	9	1	0	0	0	8	0	0	0	0	
195	5	0	0	0	0	0	0	5	1	0	0	2	1	2	0	0	1	8	1	5	10	3	0	0	5	0	5	0	0	0	2	10	0	1	0	1
196	5	2	0	0	3	1	0	5	9	0	3	0	1	8	4	5	0	1	2	5	1	5	0	0	5	0	5	0	0	4	4	7	0	3	0	7
197	0	5	0	4	0	5	3	6	0	0	10	5	5	0	0	2	9	10	0	5	0	8	9	0	7	6	10	4	3	3	2	4	4	10	0	4
198	5	10	10	10	10	0	10	10	5	9	10	10	10	2	8	8	10	5	10	10	0	0	8	10	10	10	8	10	10	10	10	0	10	8	5	5
199	4	1	5	0	1	0	5	1	2	2	7	5	5	3	0	0	7	5	3	1	2	10	0	1	5	4	5	2	0	3	6	5	1	4	0	4
200	5	1	0	0	0	0	5	5	8	0	10	5	0	5	0	0	0	10	5	5	0	0	0	0	0	0	5	5	0	1	9	5	0	2	0	5
201	0	5	3	0	5	0	0	8	0	0	10	0	2	0	10	0	10	10	5	0	0	1	0	10	5	0	5	5	5	2	0	5	0	5	0	2
202	2	0	0	3	0	10	0	0	3	2	0	10	0	0	3	0	0	9	0	2	0	10	3	0	0	0	8	8	0	2	8	7	3	0	0	5
203	2	5	3	0	3	8	6	3	5	0	8	5	2	0	5	8	5	8	0	5	0	5	8	0	5	3	5	6	7	2	8	2	0	5	3	5
204	0	0	8	7	8	6	5	3	5	0	3	3	5	7	2	4	5	3	6	4	7	4	4	6	4	4	6	6	4	3	4	5	0	3	0	4
205	4	8	7	2	5	5	10	9	8	8	10	9	5	7	7	7	6	7	5	3	6	1	0	8	0	10	10	9	5	10	9	0	10	2	7	
206	4	1	3	4	0	6	8	0	3	2	10	0	4	10	6	7	0	6	2	3	0	5	0	0	2	2	0	0	7	3	3	4	0	1	0	9
207	1	5	1	1	7	0	8	3	8	2	7	2	4	2	7	4	3	3	5	4	5	4	6	5	3	2	5	7	5	4	4	6	4	7	2	3
208	2	1	0	3	8	9	8	7	4	5	10	0	3	5	3	5	4	4	2	5	10	6	4	0	5	1	4	3	0	4	1	9	4	2	3	5
209	2	3	0	0	2	5	0	1	3	0	4	0	0	0	0	0	3	10	0	1	0	0	1	0	3	0	1	0	0	1	1	5	0	3	0	1
210	1	0	0	0	0	0	1	2	2	2	1	2	0	9	0	0	0	9	1	0	2	0	0	1	8	0	9	3	0	0	0	1	0	1	0	9
211	7	6	3	2	2	0	1	3	4	6	4	6	7	6	4	6	3	5	6	7	10	7	4	5	7	1	4	5	3	5	7	6	5	3	1	7
212	5	2	0	0	5	0	2	8	8	0	10	5	2	10	0	2	5	0	2	5	0	2	0	2	5	2	8	5	6	4	5	0	1	4	3	
213	1	1	6	4	2	3	1	5	1	4	1	2	0	8	8	0	3	1	2	2	7	8	5	0	2	0	8	4	2	1	9	10	0	2	0	2
214	5	5	0	2	5	0	2	8	1	0	10	7	6	1	7	1	0	5	4	2	6	7	1	2	3	1	1	6	4	3	6	3	2	1	1	4
215	2	5	0	0	5	0	2	8	0	0	5	5	0	8	0	0	5	10	2	2	2	10	0	0	5	0	5	8	0	2	5	2	0	0	0	5
216	2	0	7	0	0	0	0	7	5	2	8	0	0	2	0	7	7	9	3	0	2	0	0	0	0	0	9	7	0	1	10	0	0	5	0	3
217	7	1	1	0	0	6	8	5	6	0	9	6	3	2	7	4	3	5	2	2	1	7	0	2	2	1	9	6	3	1	8	10	0	2	0	0
218	3	4	0	0	6	0	9	8	2	5	6	5	6	1	3	0	4	10	3	4	3	6	5	3	4	0	6	5	4	3	0	5	2	2	4	5
219	0	0	0	1	0	0	0	2	0	0	9	2	5	10	1	1	0	0	0	0	5	10	0	0	5	2	0	2	0	5	0	9	0	0	0	9
220	5	3	0	0	6	0	3	0	10	8	3	8	5	2	5	7	10	5	8	9	0	5	0	10	0	4	10	10	5	8	5	2	9	0	7	
221	2	5	3	0	0	5	0	8	3	1	8	2	1	3	3	0	0	5	2	2	0	9	2	0	2	0	8	3	3	2	2	9	2	5	0	5
222	1	0	0	1	0	1	0	1	3	0	0	1	0	0	0	0	3	3	0	0	7	0	0	0	9	0	3	2	0	0	3	1	1	3	0	6
223	10	5	8	0	0	5	8	0	5	5	7	3	9	4	0	6	8	8	6	3	10	0	7	6	0	2	5	7	2	5	8	0	5	0	5	
224	5	0	7	0	3	9	10	8	8	0	10	1	4	5	1	1	5	5	4	9	0	2	0	5	8	5	9	3	7	1	10	5	0	1	1	1

	Items																																			
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35
225	0	1	5	1	5	3	9	3	6	2	6	2	5	0	5	0	2	5	10	3	0	1	0	2	1	7	9	9	10	0	8	5	4	0	2	4
226	9	0	0	2	3	3	1	0	10	7	10	10	5	0	8	0	0	10	3	8	8	5	6	0	6	9	8	3	8	7	10	5	9	9	9	8
227	8	0	9	2	1	2	1	2	2	0	9	10	3	1	6	0	0	5	0	0	4	1	5	0	3	9	1	8	9	2	2	1	4	2	1	2
228	1	0	10	5	0	0	3	0	0	5	10	0	0	5	6	0	5	10	0	0	3	5	4	0	0	10	4	10	10	0	0	5	10	0	0	5
229	0	0	5	2	5	0	10	0	0	8	1	2	10		0	0	0		4	0	2	7	0	3	7	6	4	8	3	5	3		0	0	0	
230	4	6	0	1	6	0	5	6	5	6	10	6	5		3	2	1		0	4	4	6	3	6	5	8	4	7	8	5	7	2	6	3	0	
231	0	1	4	0	2	0	7	7	6	2	5	5	3		7	4	2	10	0	3	0	0	0	4	2	10	5	5	6	2	5	2	0	5	0	2
232	9	1	8	1	0	3	3	6	3	9	5	0	5	1	1	0	7	8	8	0	2	0	0	0	5	10	3	2	4	3	4	5	0	6	4	
233	5	0	0	4	0	1	0	6	10	10	2	5	7	5	4	1	1		1	5	8	9	7	0	6	10	8	4	8	3	9	9	6	6	3	3
234	5	2	5	4	0	0	5	8	8	8	2	5	4	5	4	1	0		1	5	8	4	3	0	5	10	8	4	8	3	8	2	6	6	5	3
235	5	7	7	0	1	0	5	8	10	1	0	10	4		0	0	1		8	5	10	9	0	0	4	10	10	7	10	7	0	5	0	0	7	
236	4	2	1	2	2	0	5	4	7	3	8	5	5		1	4	2	9	2	4	3	2	3	1	5	8	8	5	8	3	3	2	6	4	5	2
237	1	3	1	1	3	1	7	4	7	6	5	5	5		6	0	1		3	4	5	2	1	1	9	10	5	5	9	5	5	5	1	8	6	5
238	2	3	0	0	0	1	0	0	3	5	8	5	3		0	0	0	5	3	2	5	10	0	0	5	10	7	10	10	0	3	8	0	0	0	0
239	2	9	1	0	5	5	7	8	10	10	0	10	7	2	9	0	0		3	5	5	8	1	4	0	10	7	6	10	5	0	0	6	10	5	10
240		5	5	2	3	2	10	5	5	10	8	10	10		9	0	2		5	10	10	2	6	0	10	10	5	5	10	10	5	0	0		5	8
241	4	2	0	1	4	1	7	7	6	2	0	1	3		6	3	1		0	5	0	0	0	5	4	10	5	4	10	3	9	0	0	7	4	
242	5	5	9	2	5	5	4	5	9	7	4	7	6		7	8	5		6	6	6	5	8	6	6	10	5	5	3	5	6	5	1	10	5	
243	4	5	3	0	3	7	5	8	8	5	8	7	6	5	2	6	2	4	6	6		5	4	6	4	9	5	5	2	6	7	4	7	6	7	6
244	1	4	6	2	1	0	1	0	0	1	0	0	2		0	0	0	8			1	9	0	0	0	8	0	10	10	2	0	5	0	0	3	
245	2	5	6	3	5	3	5	5	7	5	4	8	5		5	4	6		2	0	9	0	0	5	10	9	0	5	5	3	3	4	5	7	10	
246	10	5	10	3	6	8	9	5	10	7	10	8	10	5	6	10	4	6	9	9	5	4	9	5	7	7	5	0	3	6	10	10	3	7	0	10
247	1	1	6		7	0	8		1	10	0	1	2		4	1	2		4	1	1	2	2	2	10	10	3	5	8	10	1	3		4	3	1
248	3	5	5	3	6	0	10	10	8	5	9	5	5	5	0	5	0		3	2	10	1	0	3	10	10	3	5	7	6	8	4	5	5	5	
249	5	5	5	0	0	0	0	8	8	4	5	9	5		0	3	0		4	5	2	10	5	0	0	10	10	5	7	5	1	0	2	4	10	
250	0	1	2	1	7	1	2	1	0	0	2	3	1		0	1	0		2	1	0	2	0	1	1	9	9	9	10	3	1	2	0	0	8	
251	9	2	10	7	0	4	10	0	0	6	1	10	0	2	7	10	7	0	0	2	0	10	0	6	10	10	0	3	10	0	7	0	0	0	0	0
252	5	9	6	0	8	0	10	3	1	5	8	6	4	6	0	5	10	10	9	5	3	0	5	3	4	6	3	4	3	4	8	5	0	1	10	5
253	0	0	0	0	0	0	2	0	1	0	3	1	0	0	0	0	0	10	5	1	3	0	0	0	0	10	10	10	10	0	1	0	0	0	1	1
254	3	2	6	0	0	2	10	3	5	3	10	4	2	1	9	1	3	7	1	4	4	9	3	1	4	10	10	9	10	0	6	3	3	3	5	2
255	2	9	4	0	1	0	3	4	1	1	0	8	4	0	1	0	3	5	0	9	0	0	0	0	3	10	9	10	10	0	0	2	0	1	2	2
256	3	0	2	0	0	0	10	5	8	3	5	7	6	2	0	0	5	5	0	0	0	2	5	0	9	10	10	7	7	0	5	3		2	5	2
257		1	10	5	3	3	10	10	5	5	0	6	7	0	5	4	8	10	6	5	6	4	3	4	3	6		5	6	5	4	3	0	3	2	4
258	0	0	0	0	0	1	7	0	1	7	4	3	1	1	4	0	0	9	0	0	9	10	1	0	0	10	10	6	10	2	3	2	1	8	6	5
259	5	5	5	0	5	5	5	10	0	5	10	10	5	5	10	0	0	0	5	0	0	5	0	5	5	10	5	10	10	5	5	5	0	0	5	0
260	1	2	1	0	0	0	5	3	1	0	0	1	1	1	0	1	0	9	0	1	0	5	0	0	0	10	9	10	10	0	0	1	0	0	0	0
261	5	3	1	5	4	0	5	9	8	6	10	4	6	7	6	0	7	10	2	3	7	7	0	0	4	10	10	5	4	6	8	3	1	1	2	5
262	2	7	4	0	5	0	8	5	9	6	4	4	8	7	3	5	6	9	10	7	7	4	0	8	10	10	7	8	3	4	3	1	0	10	9	5

	Items																																			
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35
263	0	1	0	0	0	0	2	5	1	0	0	2	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	10	10	9	9	0	0	0	0	0	1	0
264	3	5	4	0	3	0	8	5	0	2	4	7	4	1	4	1	6	7	8	3	4	6	2	1	4	10	10	3	10	4	10	2	0	8	2	6
265	2	5	0	3	7	0	6	10	6	5	0	5	2	5	8	0	6	3	6	6	3	2	0	0	6	6	5	10	10	2	0	2	0	4	8	4
266	6	1	0	1	0	0	5	6	2	6	7	4	2	5	2	0	4	6	2	3	1	2	1	2	4	10	9	3	8	5	1	0	2	3	1	3
267	0	0	5	0	0	0	2	3	2	0	5	5	0	0	7	5	5	10	0	9	9	5	0	3	5	10	10	5	10	10	9	0	0	0	0	0
268	3	5	9	0	1	0	9	6	1	1	10	9	5	0	7	5	3	8	5	8	0	1	0	9	10	9	5	9	3	5	10		0	1	1	1
269	5	3	1	0	2	0	2	8	2	2	10	5	2	0	5	0	5	7	0	4	6	2	3	0	6	10	7	3	10	4	1		0	5	0	2
270	5	2	1	5	4	0	1	1	1	5	5	9	5	1	7	8		10	0	5	0	0	0	0	1	10	2	8	9	7	6	4	4	3	4	3
271	4	6	10	10	5	7	7	7	6	8	10	9	6	0	10	10	10	5	10		4	10	10	4	6	0	5	5	2	5	7	10	3	4	2	6
272		10	5	0	6	8	10	10	9	10	3	8	10	5	7	8	1	4	8	4	10	2	5	0	10	3	5	3	0	4	7	5	6	9	7	8
273	2	3	10	4	6	9	10	1	5	3	10	4	8	1	3	1	7	9	2	1	0	8	5	4	10	4	6	7	5	4	8	4	7	6	0	4
274	3	0	1	0	2	1	3	5	8	3	0	4	1	5	3	0	3	5	1	6	5	3	0	0	1	10	10	7	10	1	5	1	0	2	0	3
275	1	3	3	2	1	5	5	1	1	1	3	8	3	6	2	3	5	9	0	3	0	1	1	3	0	9	10	8	9	1	7	2	0	5	1	3
276	4	10	10	4	9	2	9	6	10	10	8	10	8	0	1	8	10	8	9	5	10	0	7	6	8	10	7	1	3	7	10	7	5	3	0	4
277	9	5	5	1	5	9	9	1	9	10	10	10	10	0	7		5	7	9	9	7	9	5	1	10	10	7	5	1	10	9	5	1	9	8	10
278	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	10	0	0	1	0	0	0	2	0	0	10	0	10	5	10	10	0	0	1	0	0	5	2
279	1	0	5	9	6	10	4	4	5	10	10	10	5	0	5	9	5	5	5	2	4	2	5	5	0	1	5	0	5	5	5	5	5	5	5	5
280	8	3	10	3	6	1	8	9	7	8	9	3	8	2	8	8	7	8	10	7	8	4	7	8	10	8	2	0	1	10	9	9	2	3	7	10
281	3	4	3	6	5	9	7	8	8	8	10	9	7	0	9	10	8	7	8	7	6	0	9	10	5	1	2	1	0	5	8	7	9	7	9	8
282	3	6	9	0	5	8	5	8	7	4	8	9	5	0	8	0	3	7	7	3	5	3	0	3	3	10	6	9	5	4	6	2	0	0	8	3
283	3	7	0	6	0	6	9	5	6	7	8	9	5	0		3	2	0	0	7	8	0	5	0	6	10	9	0	6	5	7	1	8	9	2	5
284	6	3	4	4	5	5	7	3	8	6	7	7	3	2	6	8	5	7	4	5	6	2	5	6	7	8	5	4	4	5	7	5	3	6	4	5
285	4	4	2	1	1	0	0	5	8	8	10	5	3	5	5	0	0	3	5	8	9	1	3	0	7	10	10	6	10	5	8	4	5	8	4	6
286	2	5	4	1	3	0	3	3	5	3	10	5	1	3	8	3	2	5	3	3	4	5	4	2	5	9	2	3	8	4	7	5	0	2	8	3
287	4	3	5	1	5	0	3	5	4	3	9	5	6	6	2	6	2	8	2	5	7	2	3	2	9	10	6	6	7	5	6	5	1	4	4	5
288	3	7	0	9	7	7	10	8	6	4	10	7	5	0	8	7	9	8	0	5	5	3	6	7	8	1	0	3	3	2	8	3	9	8	8	4
289	5	1	0	0	4	5	10	10	5	1	2	5	10	2	3	2	0	8	5	5	10	0	2	2	10	10	5	3	10	5	2	3	5	5	0	5
290	9	2	7	0	5	0	0	3	3	2	2	7	6	7	1	9	1	1	10	9	9	4	1	0	10	10	5	6	9	5	9	4	0	3	7	4
291	1	3	6	5	5	9	8	10	7	6	6	8	8	5	8	5	8	8	3	2	2	9	3	6	10	5	5	8	4	3	9	4	0	5	5	3
292	10	5	2	0	3	1	10	2	4	5	8	7	7	5	3	7	3	9	2	5	5	5	0	0	8	10	8	8	9	8	8	3	0	5	5	5
293	5	5	3	0	3	1	6	7	2	6	9	8	6	5	1	6	2	7	2	5	9	8	5	2	5	9	5	7	8	5	7	5	0	6	5	5
294	4	2	8	8	4	1	8	3	8	5	1	5	4	3	2	5	3	6	5	2	9	4	3	2	5	1	4	2	6	6	5	4	0	3	7	5
295	3	6	8	0	6	3	10	1	7	5	10	5	8	3	6	5	0	7	5	5	6	1	7	2	3	10	5	3	10	3	5	1	8	6	2	5
296	3	1	0	0	1	2	2	2	1	3	6	4	2	9	3	2	0	2	0	2	3	5	2	0	3	10	9	8	10	1	1	1	3	2	1	2
297	4	2	10	0	5	5	0	7	9	6	10	7	5	2	6	0	1	9	5	6	5	0	2	2	3	10	0	8	5	7	7	4	8	5	3	8
298	5	5	7	0	2	10	8	8	8	5	9	10	5	0	4	5	5	8	7	6	5	0	10	4	8	10	2	6	7	5	7	7	8	10	6	7
299	2	4	3	2	6	3	8	8	8	5	2	10	5	0	5	9	0	9	7	5	7	4	8	0	3	9	4	5	5	4	4	6	8	8	8	7
300	4	2	6	0	5	1	9	4	7	2	10	7	10	5	9	5	10	6	8	8	4	7	8	5	6	10	9	8	5	7	9	3	8	4	3	5

	Items																																			
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35
301	5	3	9	10	3	7	10	10	5	10	0	5	6	5	10	5	5	6	5	5	10	5	5	5	5	0	3	3	2	5	7	0	8	3	9	5
302	1	4	3	3	4	0	5	6	7	3	9	7	3	3	2	4	3	9	3	3	6	8	1	2	10	8	6	7	7	3	8	5	0	4	4	3
303	5	2	3	8	7	1	7	8	5	4	7	6	9	2	6	5	7	6	2	4	2	4	1	7	5	9	6	9	3	4	5	5	1	5	5	4
304	4	1	5	0	0	3	5	0	0	2	4	5	5	9	0	3	0	5	10	7	5	2	0	5	10	10	10	3	10	0	0	5	0	0	5	0
305	5	4	8	0	7	3	9	6	5	4	10	3	6	1	8	2	1	10	6	9	3	1	1	0	10	10	7	3	9	5	6	5	4	8	5	5
306	5	7	9	1	8	5	8	2	5	8	10	4	8	0	4	1	3	10	8	9	4	0	1	0	8	10	9	2	9	4	8	6	1	9	2	9
307	3	1	0	0	0	1	10	5	0	1	1	5	9	8	1	4	0	7	0	2	1	4	0	1	1	10	10	9	10	0	1	0	0	1	1	2
308	3	4	9	1	5	2	5	4	3	5	10	6	6	8	3	2		8	6	3	3	6	2	2	5	6	8	7	3	7	6		2	7	1	7
309	0	7	0	0	3	9	10	3	9	5	10	0	5	1	9	0	0	8	3	5	8	1	1	0	10	10	5	3	10	8	5	2	0	5	5	3
310	4	1	0	0	0	0	8	9	0	2	10	10	1	9	5	5	0	9	0	1	5	0	0	0	3	10	0	0	10	0	10	0	1	6	7	3
311	5	2	8	10	2	1	9	5	4	2	9	5	3	5	1	0	4	5	0	4	1	7	0	1	5	10	9	7	8	2	8	2	0	3	2	3
312	5	0	0	7	0	6	0	10	4	7	10	3	10	8	0	0	0	5	0	0	7	10	0	0	0	10	10	7	10	0	2	0	4	4	0	2
313	3	1	0	0	0	0	10	1	1	0	5	0	0	1	0	5	0	1	0	2	1	0	0	0	3	10	10	10	10	1	3	1	0	1	0	0
314	10	3	5	5	2	0	1	5	0	10	10	10	2	3	0	0	0	8	4	6	8	0	0	0	1	10	8	4	7	0	0	6	0	10	0	4
315	10	10		1	5	5	0	0	10	4	9	10	5	2	0	3	6	6	0	3	0	7	5	1	9	10	0	10	6	1	10	5	10	7	0	6
316	6	2	1	0	5	0	2	1	5	1	0	0	1	5	3	0	0	5	2	4	5	6	0	0	5	10	4	6	9	1	3	3	0	4	1	3
317	8	5	1	0	5	3	8	5	10	9	10	10	6	2	5	6	0	5	0	5	6	10	3	0	5	10	4	5	10	3	6	7	7	6	0	6
318	4	3	9	0	0	0	2	8	8	2	2	5	0	0	8	4	3	10	1	4	2	9	5	3	2	9	9	5	10	2	4	3	3	7	5	6
319	10	0	8	0	0	0	0	0	9	9	5	7	2	0	8	0	0	10	1	6	6	8	10	0	0	10	10	8	10	0	0	0	2	10	0	10
320	0	2	10	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	3	0	0	7	0	0	2	10	10	2	10	1	0	2	0	1	3	0
321	2	1	5	0	3	2	5	4	7	3	7	4	3	0	1	3	0	8	5	2	1	2	0	0	2	10	7	9	10	1	4	2	0	2	1	1
322	0	6	8	1	2	9	8	5	4	0	0	2	7	4	3	0	6	9	2	3	3	8	1	5	5	8	9	10	8	3	0	1	1	0	5	3

ANNEXE VI. PROJET PEDAGOGIQUE DU DISPOSITIF « 10+ » (TERRAIN 1)

Cette annexe présente le projet pédagogique 10+ élaboré par les enseignantes impliquées dans le dispositif sur la base des recommandations bienveillantes dont il est question dans notre dispositif de recherche action.

PROJET PEDAGOGIQUE DISPOSITIF 10 +

Année scolaire 2016-2017

SACRE COEUR
Maternelle, Ecole, Collège

résodys
PACA-OUEST

Projet rédigé par Clotilde GAS, enseignante du dispositif, Ghislaine Levy, enseignante spécialisée du pôle ressource et Magali Leromain, chef d'établissement du premier degré

[Tapez ici]

Clotilde GAS

Introduction :

Ce dispositif, encore expérimental, a démarré à la rentrée scolaire 2016 au sein de l'école du Sacré Cœur, à Marseille. Les élèves accueillis au sein du dispositif sont touchés par des troubles spécifiques de l'apprentissage (troubles « dys »). Ces troubles dys sont de sévérité moyenne, mais nécessitent une prise en charge multidisciplinaire.

1/ Origine de l'action :

La demande initiale vient de Résodys, représenté par le Docteur Habib. Il constate que des élèves "Dys" et leurs familles qui viennent aux consultations, sont en grande souffrance et ne trouvent pas leur place dans un dispositif scolaire adapté.

Suite à cela, il y a eu une volonté de l'enseignement catholique de Marseille de rechercher des dispositifs plus ajustés aux besoins spécifiques de certains élèves, face auxquels, les équipes enseignantes sont démunies : les difficultés persistent malgré les adaptations et aides mises en place.

Le choix d'implanter ce dispositif au sein de l'école du Sacré Cœur n'a pas été fait au hasard. En effet, l'établissement propose un enseignement de la PS à la 3^{ème}. Le dispositif 10+ est implanté au niveau du primaire car le collège du Sacré cœur a déjà mis en place un dispositif pilote qui permet d'individualiser les parcours de chaque élève (plus de classes et un travail par compétences). Les élèves de la classe 10 + pourront alors poursuivre leur scolarité de manière adaptée.

2/ Objectifs poursuivis :

Ainsi, ce projet a pour but de casser cette spirale de l'échec en proposant une scolarité adaptée pour permettre aux élèves d'acquérir les compétences du socle et les amener à retrouver le goût d'apprendre.

La prise en charge des troubles spécifiques des apprentissages, en associant rééducation et pédagogie au sein d'un établissement scolaire devrait permettre à ce groupe d'élèves « dys » de reprendre confiance en leurs capacités et se remettre dans une dynamique de progrès.

Tous les enseignants de l'équipe ainsi que la directrice Magali Leromain sont partis prenante de ce projet. Ils sont sensibilisés à la prise en compte des troubles spécifiques des apprentissages et participent une fois par trimestre à une conférence proposée par Résodys.

3/ Les élèves accueillis au sein du dispositif pour l'année 2016-2017 et leurs besoins :

Les élèves du dispositif sont scolarisés en classe de CE2, CM1 ou CM2. Sept élèves bénéficient de ce dispositif cette année.

Ils viennent le matin en classe 10+ pour suivre les apprentissages fondamentaux (français et mathématiques) puis retournent dans leur classe l'après-midi pour les autres matières. L'enseignante de la classe 10+ peut alors intervenir en co-intervention pour les aider si nécessaire.

Les élèves de cette classe relèvent de troubles d'apprentissages avec des difficultés qui peuvent se rencontrer à différents niveaux : praxies, langage oral, langage écrit, calcul... La plupart souffrent de troubles de l'attention et de la concentration avec hyperactivité pour certains. Ils ont une mémoire de travail déficitaire et manquent souvent d'autonomie. Ils ne sont pas, pour la plupart, dans un projet d'apprentissage et n'ont pas réellement compris ce qu'est le métier d'élève. Ils n'ont pas de recul par rapport

aux situations qui leur sont proposées, manquent de méthodologie de travail. Ils ont pour l'ensemble un grand besoin d'apprendre à adopter une attitude réflexive vis-à-vis de la tâche et vis-à-vis de leur comportement ou attitude.

Ces difficultés scolaires durables ont mis ces élèves en situation d'échec : Ils ont une faible estime d'eux même et certains sont désinvestis.

Le dispositif cherche à permettre à ces élèves de surmonter ou contourner les obstacles qui les empêchent de construire ou développer pleinement leurs ressources et de penser et aménager des adaptations pour la classe.

Cela va se faire grâce à un éventail de propositions d'aide et d'adaptations répondant à leurs besoins.

4/ Propositions d'actions pédagogiques pour répondre aux besoins du groupe :

- Une scolarité aménagée avec des temps d'inclusion dans leur classe d'âge et des temps de travail au sein du dispositif permettant la mise en place de situations d'apprentissages adaptées à leurs besoins.
- La mise en œuvre d'un PPS ou la mise en place de PAP permettant des aménagements et adaptations de nature pédagogique nécessaires, pour qu'ils puissent poursuivre leur parcours scolaire dans les meilleures conditions, en référence aux objectifs du cycle.
- Des situations d'apprentissages au sein du dispositif proches de leur ZPD et des aides compensatoires apportées en fonction des besoins pour qu'ils puissent développer l'effort mental qui va leur permettre d'exécuter les tâches. Ainsi, le groupe pourra vivre des situations de réussites et développer le sentiment de compétence.

- Des temps pris pour faire des retours sur les apprentissages afin de les aider à adopter une démarche métacognitive. En prenant le temps de faire des retours réflexifs sur leurs apprentissages à l'aide d'indicateurs précis relatifs aux tâches et qui auront été établis avec eux, ils pourront :
 - Mieux identifier les différentes procédures et stratégies utilisés et s'en servir pour s'autoréguler durant les tâches.
 - Identifier leurs propres ressources et savoir dans quelles conditions et contextes les utiliser.
 - Identifier « leurs manques » pour se dépanner en utilisant à bon escient les outils d'aide à disposition.
- Des temps pris pour de la méthodologie afin d'apprendre à gérer l'impulsivité, canaliser l'attention, développer l'autonomie... (méthode Attentix, atelier de remédiation cognitive proposé par le SESSAD etc.)
- Une prise en compte de leur problématique liée au trouble de l'attention avec une organisation de classe et des apprentissages visant à canaliser leur attention.
- Des situations d'apprentissages répondant à de véritables projets pour donner du sens aux apprentissages et les rendre davantage acteurs.

5/ Démarches et Outils :

➤ Démarche et outils utilisés pour compenser le trouble de l'attention :

- Dans les classes, chercher à les placer loin des distracteurs et loin de toutes sources de distraction (fenêtre)
- Une journée et une semaine ritualisées (emploi du temps visible au fil de la journée avec un pion déplaçable pour repérer le moment présent.)
- Des temps d'ateliers avec une organisation ritualisée avec des consignes connues pour une période afin de permettre aux élèves d'entrer directement dans la tâche.

- Des supports aérés, des caches pour éviter l'éparpillement
- Les consignes données une après l'autre pour éviter la double tâche.
- Solliciter les élèves lors des moments clés de la séance pour capter leur attention, leur faire reformuler la consigne.
- Rappeler l'objectif de l'apprentissage et la consigne en court de tâche.
- Favoriser la multi modalité pour les aider à soutenir leur attention
- Des défis et des « motivateurs » pour favoriser l'implication
- Proposer des activités en fonction de leur centre d'intérêt.
- Des affichages et des outils d'aide à disposition sur un portant et non affichés au mur pour éviter les distractions.
- Une table de travail vide avec uniquement le matériel nécessaire
- **Démarche et outils pour compenser les difficultés relatives à une mémoire défaillante :**
- Des outils d'aide à disposition
- Des moyens mnémotechniques pour faciliter la mémorisation (Multimatin pour les tables, les alphas pour les sons complexes)
- Des tâches décomposées pour soulager la mémoire de travail
- Approche multimodale pour faire travailler les différents types de mémoire (visuelle, kinesthésique, verbale...)
- Rééducation de la mémoire de travail mise en place par les neuropsychologues du SESSAD (logiciel Cogmed : 3 fois 35 minutes par semaine pour les élèves qui en ont besoin).
- **Démarche et outils pour compenser l'impulsivité :**
- Un travail méthodologique pour apprendre à entrer dans la tâche sans précipitation
- Apprendre à utiliser un langage interne pour guider ses tâches
- Atelier de remédiation cognitive pour travailler l'impulsivité, proposé par le Sessad

6/ La musique comme outil de remédiation

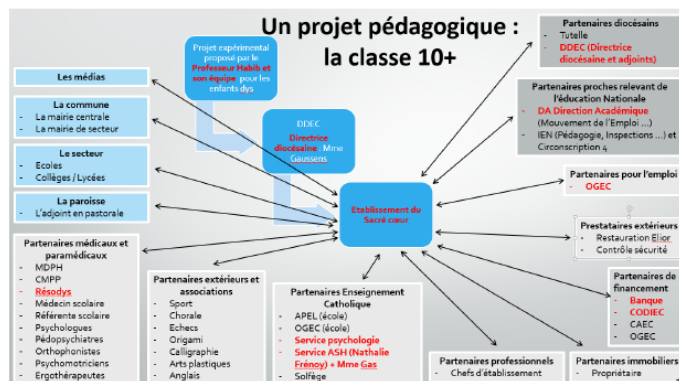
Le professeur de musique du collège ainsi que l'enseignante de la classe ont pu suivre en début d'année la formation Melodys afin de proposer cette méthode de rééducation au sein du dispositif.

La méthode Mélodys a été imaginée par la pianiste pédagogue Alice Dormoy (Nice), en étroite collaboration avec le Pr Habib (Marseille) et l'orthophoniste Céline Commeiras (Aix) pour aider les enfants en difficulté d'apprentissage tout en leur offrant la possibilité d'accéder à une pratique artistique épanouissante. Différentes recherches ont montré l'effet positif de la musique sur le développement cognitif de l'enfant et ses apprentissages (phonologie, attention, moteur...). En effet, le traitement de la musique par le cerveau possède des caractéristiques aujourd'hui bien connues, et dont certaines sont proches de la façon dont le cerveau traite les informations linguistiques.

Depuis janvier, les élèves participent donc à ces ateliers de musique deux heures par semaine (le mardi et le jeudi) avec le professeur de musique du collège.

7/ Relation avec les partenaires :

Les partenaires ayant un rôle spécifique au niveau de ce dispositif sont notés en rouge sur le schéma ci-contre :



- **Un travail de partenariat entre l'équipe du SESSAD de Resodys et l'équipe pédagogique.**

Des rencontres hebdomadaires entre l'enseignante et l'équipe du SESSAD (le mardi après-midi) sont prévues dans l'emploi du temps.

Des équipes éducatives ou de suivi de scolarisation ont lieu régulièrement pour réunir les parents, l'équipe pédagogique et les partenaires extérieurs.

Tous les enseignants de l'équipe sont sensibilisés à la prise en compte des troubles spécifiques des apprentissages. Une fois par trimestre, une conférence est proposée par Résodys.

Voici les thèmes proposés cette année :

- Les troubles de l'apprentissage (conceptions actuelles) : Dr M. Habib
- Les difficultés en mathématiques : modèles et remédiations (N. Guedin)
- L'attention et ses troubles : impact sur la vie scolaire et quelques recommandations pour les pédagogues (A. Miquée)
- Le bien être scolaire de l'enfant en difficultés d'apprentissage : évaluation et mesures pédagogiques ou la précocité intellectuelle (M-P Bidal)
- **Un travail de partenariat avec l'Association Potentialdys** : Partage de ressources, matériel, mobilier, aide à l'aménagement de la classe, conseils de décoration.

- **Des temps de rencontre avec les familles**

7

Clotilde GAS

- **Des entretiens téléphoniques réguliers avec les autres partenaires suivant les prises en charge**

8/ L'évaluation du dispositif :

- **Progrès des élèves par l'évaluation des compétences et des connaissances :**

En référence aux textes officiels, une évaluation diagnostique est proposée dans la première période de l'année scolaire afin de définir les connaissances, capacités et attitudes de chaque élève.

- Cette évaluation diagnostique est la base du projet personnalisé mis en place pour chacun. Elle va permettre de définir les besoins particuliers de chaque élève.
- Elles sont complétées, tout au long de l'année, par une évaluation continue. Il s'agit alors d'évaluer les progrès des élèves afin d'ajuster au mieux les contenus et les formes des situations d'apprentissages proposées. Dans une volonté d'implication des élèves dans leurs apprentissages, un dispositif d'auto-évaluation sera également proposé (cahier de réussites). En effet, l'évaluation se veut formatrice, en collaboration avec l'élève et vise à valoriser les réussites et les rendre acteur de leur projet d'apprentissage.

Enfin, les évaluations proposées sont autant que possibles adaptées en fonction des besoins et allégées au niveau de l'écrit (dictées à trous, phrases à compléter...) afin de permettre d'évaluer les objectifs ciblés. Le temps nécessaire est donné.

En fonction des situations, les évaluations de la classe peuvent être faites au sein du dispositif pour apporter les adaptations nécessaires.

- **L'évaluation par les professionnels de santé :**

8

Clotilde GAS

Un bilan neuropsychologique a été proposé par le SESSAD de Resodys pour chaque élève. Ce dernier a pour objectif d'apporter un éclairage sur le fonctionnement cognitif de l'enfant et va aider également à la réflexion sur les adaptations à mettre en place en classe pour l'enfant pour favoriser ses apprentissages.

Les fonctions cognitives évaluées sont le langage dans ses versants de compréhension et d'expression orale et écrite, les fonctions visuo-spatiales, les praxies constructives et gestuelles, les perceptions ou gnosies (visuelle, auditive, sensitive, etc.), la mémoire, l'attention, et les fonctions exécutives qui permettent d'élaborer une stratégie, résoudre un problème logique, tenir compte de ses erreurs.

Cette évaluation permet un vrai travail de partenariat et un nouvel éclairage sur les difficultés scolaires (lecture, écriture, calcul..) et l'identification des besoins.

➤ **L'évaluation du bien-être de l'élève :**

Cette évaluation est réalisée par Marie-Pierre Bidal psychologue et chercheuse.

Cette évaluation se fait à parti de l'outil : EMVS (échelle de mesure du vécu scolaire). Il cherche à apprécier le vécu scolaire de l'élève par lui-même à un moment T1 en septembre puis à un moment T2 en juin. L'enquête porte sur l'année scolaire porte sur l'année scolaire révolue donc en sept où l'enfant évoque sa classe du niveau antérieur tandis qu'en juin, il fait état de l'année écoulée.

9/ Bilan du dispositif :

Bilan en fin d'année scolaire avec l'ensemble des partenaires

Points proposés à améliorer :

- Frais pour matériel adapté.

9

Clotilde GAS

- Constitution du groupe
- Alternance classe ordinaire et classe 10+
- Aménagement et organisation de la classe
- Travail de partenariat (interventions prévues des professionnels de santé à rendre effectives).

10/ Les perspectives

- Année 2017-2018 : La classe 10+ devient une classe installée définitivement à l'école du Sacré coeur. Le nombre d'élèves pourra augmenter. Nous envisageons également d'ouvrir la classe aux élèves de 6^{ème} dans le cadre du nouveau cycle 3.
- Années suivantes : poursuite du projet avec aménagements et améliorations.

10

Clotilde GAS

Projets d'aide

Nom : Prénom : K Classe CM1 Date de naissance : 2006

PAP à prévoir ou PPRE

Elève qui a accumulé beaucoup de retard (difficultés d'attention + manque de travail personnel à la maison) mais a des capacités.

	Points forts	Difficultés	Besoins
<u>Langage oral</u> (Compréhension Et expression)	S'exprime bien oralement	Compréhension de consignes : Manque de vocabulaire Manque de d'attention et de concentration	Besoin d'un accompagnement privilégié : le solliciter lors des moments clés de la séance pour capter son attention, lui faire reformuler la consigne. Lui rappeler l'objectif de l'apprentissage et la consigne en court de tâche.
<u>Langage écrit</u> Lecture,	Lecture : Lit de manière assez fluide. Bonne intonation et respect de la ponctuation	Compréhension	Besoin d'apprendre à se faire une représentation mentale du texte. Besoin d'acquérir des stratégies de lecture.
<u>Production</u> D'écrits	Rédaction/orthographe : Est capable de mémoriser rapidement l'orthographe d'un mot (bons résultats aux dictées préparées). Sait chercher un mot dans un dictionnaire.	A des difficultés pour écrire des phrases qui ont un sens (écrit souvent des moitiés de phrases. N'applique pas des règles de grammaire de base ou de conjugaison (majuscule, point, pluriels	Besoin de travailler le passage entre l'oral et l'écrit. Besoin de retravailler certaines règles de grammaire et de conjugaisons : Soulager la mémoire de travail fragile - Double tâche/ Surcharge cognitive lors de l'écriture : Besoin de décomposer la tâche et de guider sa

11

Clotilde GAS

		des noms, conjugaison être et avoir au présent etc.)	relecture (créer une fiche outil de relecture)
<u>Motricité</u> <u>Fine et globale</u>	Fine : Est capable de bien écrire (graphisme/écriture) : ok		
	Globale : ras Sport : ras Maniement des outils : ok	Soin et écriture variables Problème écoute et respect des consignes en sport.	Besoin de reformuler les consignes en individuel et de lui rappeler la consigne en cours de tâche.
<u>Mathématiques</u> (Numération Calcul, Géométrie)	Peut résoudre des problèmes simples (additifs ou soustractifs) Sait poser correctement ses opérations et résoudre des additions avec retenues. Numération : est capable de comparer et d'ordonner des nombres jusqu'à 99 999. Géométrie : utilisation des outils : ok	Encore beaucoup d'erreurs de calcul pour les soustractions avec retenues Ne sait pas lire l'heure Numération : beaucoup d'erreurs sur la lecture des nombres en chiffres au-delà de 1000.	Besoin d'utiliser un cadre pour les opérations Besoin de revenir sur l'apprentissage des techniques Besoin de s'entraîner pour automatiser. Utiliser des outils adaptés pour compenser certaines difficultés durables : Cadre pour les opérations, Tableau des nombres Retravailler les notions d'unités, dizaines, centaines etc.
<u>Comportements :</u> (Face au travail et dans les interactions Sociales)	Kyllian est volontaire, a envie de réussir. Quand il parvient à se mettre au travail, va jusqu'au bout de la tâche.	Se dévalorise, manque de confiance en lui (« je suis bête, C'est vrai ! ») Manque d'autonomie dans le travail Concentration limitée. Comportement parfois provocateur et agité en classe.	Etre face au tableau et loin des distracteurs. Besoin de vivre des situations de réussites pour développer le sentiment de compétences. Besoin de s'investir dans des projets qui ont du sens pour développer chez lui une certaine motivation et lui permettre d'entrer dans un projet d'apprentissage. Valoriser les réussites.

12

Clotilde GAS

Nom : Prénom : A, classe CM1 Date de naissance : 2007

PPS

Profil : Dyslexique-dysorthographique + dyspraxique + trouble de l'attention associé

Mémoire de travail très faible.

Fatigable et manque de confiance en lui+++.

	Points forts	Difficultés	Besoins
<u>Langage oral</u> (Compréhension et expression)	Participe de plus en plus oralement	N'articule pas très bien (déforme certains sons) Manque de lexique Ses phrases ne sont pas toujours bien construites.	Favoriser les situations de communications Reformuler ses paroles lorsqu'elles ne sont pas syntaxiquement correctes.
<u>Langage écrit</u> (Lecture, production d'écrits)	Lecture : Lecture relativement fluide	Difficulté de compréhension Manque de vocabulaire	Travailler compréhension en lecture Besoin de travailler les stratégies de lecture. Besoin d'acquérir du lexique, ou de compenser ce manque.
	Rédaction/orthographe :	N'aime pas écrire, rédiger quelques lignes Mémorise difficilement l'orthographe des mots (même quand les dictées sont préparées) N'applique pas des règles de grammaire de base ou de conjugaison (majuscule, point, pluriels des noms, conjugaison être et avoir au présent etc.)	Utiliser l'outil informatique pour écrire. Utiliser un outil d'aide à l'écriture « type dictionnaire de mots fréquents : (« lexie : édition artichaut ») + petit dépanneur de son Besoin de décomposer la tâche et de guider sa relecture à l'aide d'une grille de relecture Evaluer l'orthographe que lorsqu'elle est l'objectif d'apprentissage.

PROJET PEDAGOGIQUE DISPOSITIF 10 +

<u>Motricité</u> <u>Fine et globale</u>	Fine : Ecrit en cursive Pas de fautes de copie	N'aime pas du tout dessiner (dit qu'il ne sait pas) Le geste d'écriture est coûteux pour Axel.	Besoin de réduire les tâches d'écriture Utiliser l'outil informatique
	Globale : Sport : Maniement des outils :	Pas très à l'aise au niveau corporel (tenue, démarche, course.)	Adapter les situations pour le mettre en réussite et ne pas « abimer » son image.
<u>Mathématiques</u> (Numération Calcul, Géométrie)	Sait poser correctement ses opérations et résoudre des additions avec retenues Numération : est capable de lire, comparer et ordonner des nombres jusqu'à 99 999.	Calcul : les soustractions avec retenues Ne sait pas lire l'heure (heures du matin : en cours) Numération : Retravailler la décomposition des grands nombres Géométrie : a des difficultés pour utiliser les instruments (règle, équerre.). Ne part pas du 0 pour mesurer, positionne mal son équerre pour chercher un angle droit.	Besoin d'utiliser un cadre pour les opérations Besoin de revenir sur l'apprentissage des techniques Besoin de s'entraîner pour automatiser. Utiliser des outils adaptés pour compenser certaines difficultés durables : Cadre pour les opérations, Tableau des nombres Retravailler les notions d'unités, dizaines, centaines etc. Utiliser une règle d'architecture. Utiliser des logiciels de tracés type Géogébra

15

Clotilde GAS

PROJET PEDAGOGIQUE DISPOSITIF 10 +

<u>Comportements :</u> <u>(face au travail et</u> <u>dans les interactions</u> <u>sociales)</u>	Avec les encouragements de l'adulte, Axel se met bien au travail et s'applique.	Manque d'autonomie ++ : Manque de confiance en lui+++ (Axel répète souvent qu'il est bête, qu'il n'est pas intelligent). Il se dévalorise face à toute activité scolaire Se décourage vite, fuit les difficultés. Attention limitée. Comportement parfois provocateur. A du mal à entrer en relation de manière adaptée avec ses camarades.	Besoin de la présence de l'adulte pour commencer son travail et d'être rassuré. Besoin de vivre des situations de réussites pour développer le sentiment de compétence. Besoin de travailler sur des tâches proches de sa ZPD pour qu'il ose se lancer dans la tâche. Besoin d'être valorisé : cahier de réussites
--	---	--	---

16

Clotilde GAS

Nom : Prénom : F Classe : CM1 date de naissance : PPS

	Points forts	Difficultés	Besoins
Langage oral (Compréhension et expression)	Fantine s'exprime bien à l'oral et a du vocabulaire.		
Langage écrit (Lecture, Production D'écrits)	Lecture : Lecture assez fluide Bonne compréhension Rédaction/orthographe : Peut rédiger un texte de quelques phrases. Fantine écrit avec plaisir (cahier écrivain). Elle apprend bien ses leçons et parvient à appliquer les règles lors des exercices d'application. Sait chercher un mot dans le dictionnaire.	Améliorer l'intonation (Non-respect des pauses) Oublie des mots quand elle souhaite écrire une phrase. Encore beaucoup d'erreurs sur des règles de grammaire de base lors des rédactions. Cependant Fantine parvient la plupart du temps à se corriger.	Mettre des marqueurs dans le texte pour lui apprendre à lire par groupe de mots ayant du sens Utiliser un outil d'aide à l'écriture « type dictionnaire de mots fréquents : (« lexie : édition artichaut ») + petit dépanneur de son Besoin de décomposer la tâche et de guider sa relecture à l'aide d'une grille de relecture Evaluer l'écrit que lorsqu'il est l'objectif d'apprentissage.

Dyslexie-dysorthographe + trouble de l'attention+ dyscalculie

Motricité Fine et globale	Fine : Très belle écriture Cahiers bien présentés Sport : ok mais ne bouge pas beaucoup. (âge ?) Maniement des outils : ok	Oublie des mots ou des parties de mots quand elle copie. Globale : tombe souvent	
Mathématiques (Numération Calcul, Géométrie)	Sait résoudre des calculs : additions et soustractions avec retenues. Pose correctement ses calculs Résolution de problèmes simples : ok Sait lire l'heure Numération : est capable de lire, comparer et ordonner des nombres jusqu'à 999 999. Géométrie : bon maniement des outils	Ne maîtrise pas les techniques opératoires Les grands nombres Les tables	Revoir les tables de x. (Multimatin) ou utiliser un aide-mémoire des faits numérisés (résultats des tables d'addition, de multiplications, pour faciliter les calculs et la maîtrise des techniques opératoires. Calcul : Besoin de revenir sur l'apprentissage des techniques de la multiplication et de la division Besoin de s'entraîner pour automatiser. Revoir les grands nombres : repasser par les étapes de manipulation et représentation des quantités pour passer à la représentation du nombre sous forme de décomposition.

<p>Comportements : (Face au travail et dans les interactions Sociales)</p>	<p>Relativement autonome. Se met au travail rapidement et suit bien les consignes. Va jusqu'au bout de la tâche.</p>	<p>Prise de parole non maîtrisée Concentration limitée Ne pense pas à se relire Pleure facilement. Relations souvent conflictuelles avec ses camarades.</p>	<p>Besoin d'avoir de proposer des tâches en rapport avec son temps de concentration ou fractionner les temps de travail avec des pauses (respirer, s'étirer, passer les mains sous l'eau, eau sur le visage) ... de même avant de passer à la phase de relecture : guider cette phase avec des outils d'aide : grille de relecture pour focaliser son attention sur les points attendus. Besoin d'apprendre à gérer son impulsivité dans les relations avec les autres. Jeux de rôle. Lui proposer des situations d'apprentissage qui vont lui permettre de vivre des situations de réussites pour lui redonner confiance en elle. Valoriser ses points d'appui.</p>
---	---	---	---

Nom : Prénom : L _Classe : CM2 Date de naissance :

Dyspraxie visuo spatiale, dyslexie-dysorthographe : compense plutôt bien mais impulsivité +++ dans son travail. **PAP à prévoir**

	Points forts	Difficultés	Besoins
<p>Langage oral (Compréhension et expression)</p>	<p>S'exprime bien à l'oral Participe en classe</p>		
<p>Langage écrit (Lecture, Production D'écrits)</p>	<p>Lecture : Lecture relativement fluide Bonne compréhension</p> <p>Rédaction/ Orthographe : Sait chercher un mot dans le dictionnaire Bons résultats en dictée quand elles sont préparées</p>	<p>A des difficultés pour rédiger quelques phrases. Commet encore beaucoup d'erreurs sur des règles de grammaire de base ou de conjugaison</p>	<p>Favoriser la dictée à l'adulte lorsque pour favoriser l'entrée dans l'écrit. Proposer des situations d'écritures visant à transformer une structure déjà existante : transformer une comptine, un poème... Utiliser un outil d'aide à l'écriture « type dictionnaire de mots fréquents : (« lexie : édition artichaut ») + petit dépanneur de son Besoin de décomposer la tâche et de guider sa relecture à l'aide d'une grille de relecture</p>

PROJET PEDAGOGIQUE DISPOSITIF 10 +			
<u>Motricité</u> <u>Fine et globale</u>	Fine : Ecrit en cursive + écrit relativement vite Pas de fautes de copie	Le geste d'écriture est couteux pour Logan Peu soigneux	Réduire les tâches d'écritures Favoriser l'utilisation de l'ordinateur
	Globale : OK Sport : Maniement des outils :		
<u>Mathématiques</u> <i>(Numération Calcul, Géométrie)</i>	Sait résoudre des calculs : additions et soustractions avec retenues + multiplication et division à un ou deux chiffres Numération : est capable de lire, décomposer, comparer et ordonner des nombres jusqu'à 999 999. Sait lire l'heure.	Géométrie : a des difficultés pour utiliser les instruments (règle, équerre). Manque de précision. Calcul : retenir les tables de x.	Revoir les tables de x. (Multimatin) ou utiliser un aide-mémoire des faits numérisés (résultats des tables d'addition, de multiplications, pour faciliter les calculs et la maîtrise des techniques opératoires. Utilisation de logiciel géométrique type Géogébra

21

Clotilde GAS

PROJET PEDAGOGIQUE DISPOSITIF 10 +			
<u>Comportements :</u> <i>(Face au travail et dans les interactions Sociales)</i>	Assez autonome dans son travail Elève volontaire et respectueux des règles (moins en grand groupe classe d'après son maître) Agréable avec ses camarades	Attention fluctuante Effectue son travail très (trop) rapidement : erreurs sans doute dues à son impulsivité car il parvient à se corriger avec la présence de l'adulte.	Apprendre à utiliser un langage interne pour accompagner les tâches et gérer son impulsivité. Décomposer les tâches pour lui éviter d'aller trop vite : ex : donner dans un premier temps la consigne sans lui donner le support sur lequel il devra écrire ses réponses, lui faire reformuler ce qu'il doit faire avant de le mettre à la tâche. Une fois la tâche réalisée : lui apprendre à vérifier si sa proposition correspond à ce qui est demandé.

22

Clotilde GAS

Haut potentiel, trouble de l'attention ++, dyspraxie visuo spatiale, dyscalculie ou aversion pour les maths. Très lent+++ + difficultés pour s'organiser. L'ordinateur est un bon outil pour lui (il tape déjà très bien pour son âge + produit trois fois plus de travail par ce biais)

	Points forts	Difficultés	Besoins
Langage oral (Compréhension et expression)	S'exprime très bien à l'oral A beaucoup de vocabulaire		
Langage écrit (Lecture, Production D'écrits)	Lecture : Aime beaucoup lire : lit des livres de plus de 1000 pages. Lecture très expressive, voire théâtrale Bonne compréhension		
	Rédaction/orthographe : Très bonne orthographe pour son âge. Est capable de conjuguer des verbes à différents temps. Peut rédiger un texte de quelques phrases (mais n'aime pas tellement écrire)		Utiliser l'outil informatique pour lui permettre de compenser ses difficultés graphiques

Motricité <i>Fine et globale</i>	Fine : Ecrit de plus en plus en cursive (écrivait encore en lettres capitales l'an dernier)	Le geste d'écriture est couteux pour Noham. Le sens de l'écriture n'est pas toujours respecté (lettres et chiffres) Ecrit très lentement	Réduire les tâches d'écritures lorsqu'elles ne sont pas l'objet d'apprentissage
	Globale : OK Sport : ok Maniement des outils :		
Mathématiques (Numération Calcul, Géométrie)	Sait résoudre des calculs : additions et soustractions avec retenues Numération : est capable de lire, comparer et ordonner des nombres jusqu'à 999 999. Géométrie : maniement des outils : ok même si n'est pas très précis	Calcul : revoir les tables de x et la technique opératoire de la multiplication et de la division. Calcul mental : très lent pour répondre. Géométrie : Manque de précision. Revoir le vocabulaire géométrique (//, perpendiculaires, rayon, diamètre, segment.) Numération : revoir la décomposition des grands nombres Manque de motivation++ pour travailler en math. Ne sait pas lire heure (revoir heures après midi).	Prévoir une évaluation spécifique type Tédi math) pour avoir une idée précise quant à sa représentation du nombre et du calcul. Proposer alors des situations proches de sa ZPD pour lui permettre de s'engager dans la tâche, vivre des situations de réussites et lui permettre de déployer l'effort mental qui lui permettra de résoudre des problèmes mathématiques. Apporter les outils d'aide pour compenser ses manques (faits numériques mémorisés : résultats de tables, doubles...) Utiliser un logiciel pour effectuer les tracés géométriques type Géogébra

PROJET PEDAGOGIQUE DISPOSITIF 10 +

<p>Comportement s : (Face au travail et dans les interactions Sociales)</p>	<p>Agréable avec ses camarades.</p>	<p>Chante en classe A besoin de l'aide de l'adulte pour se concentrer et se mettre au travail sinon reste passif. A des difficultés pour mener un travail à son terme : lent++</p>	<p>Besoin de lui donner des tâches qui répondent à son appétence intellectuelle Privilégier les tâches complexes d'écriture, réduire les tâches élémentaires et répétitives. Concernant les mathématiques créer un climat de confiance et de réussite autour de cette discipline en proposant des situations permettant des réussites</p>
--	-------------------------------------	--	---

PROJET PEDAGOGIQUE DISPOSITIF 10 +

Nom : Prénom : Jb Classe : CM1 Date de Naissance : 2006 PAP à prévoir

Dyslexie-dysorthographe + trouble de l'attention associé (en très grande difficulté en orthographe : transcription des sons, mémorisation des mots.)

Mémoire de travail très faible

	<i>Points forts</i>	<i>Difficultés</i>	<i>Besoins</i>
<p>Langage oral (Compréhension et expression)</p>	<p>S'exprime correctement et facilement devant les autres</p>	<p>Manque de vocabulaire</p>	<p>Besoin d'enrichir son vocabulaire par des lectures faites par un tiers, par un travail spécifique autour de la dérivation. Compenser cette difficulté en reformulant autrement pour limiter les incompréhensions. / favoriser l'utiliser de stratégies de compensation lorsqu'un mot n'est pas compris (voir Goigoux et Cèbes) Favoriser l'entrée multimodale lors des lectures et explications de consignes, donner des exemples</p>
<p>Langage écrit (Lecture, Production D'écrits)</p>	<p>Lecture : Cherche à mettre le ton. Marque bien les pauses.</p>	<p>Lecture peu fluide : lente et hachée Difficulté de compréhension</p>	<p>Besoin d'avoir des supports adaptés police agrandi, interligne 1.5, support aéré. Agrandissement des supports Besoin de développer la voie d'adressage en capitalisant du lexique Besoin de passer par la production d'écrit pour améliorer la lecture Besoin de travailler les stratégies de lecture. Besoin d'acquérir du lexique, ou de compenser ce manque.</p>

PROJET PEDAGOGIQUE DISPOSITIF 10 +			
	<p>Rédaction/orthographe :</p> <p>Sait chercher un mot dans un dictionnaire.</p>	<p>Mémorise difficilement l'orthographe des mots (même quand les dictées sont préparées avec lui à l'école).</p> <p>N'applique pas des règles de grammaire de base ou de conjugaison (majuscule, point, pluriels des noms, conjugaison être et avoir au présent etc.)</p>	<p>Utiliser un outil d'aide à l'écriture « type dictionnaire de mots fréquents : (« lexie : édition artichaut ») + petit dépanneur de son</p> <p>Besoin de décomposer la tâche et de guider sa relecture à l'aide d'une grille de relecture.</p> <p>Evaluer l'orthographe que lorsqu'elle est l'objectif d'apprentissage.</p>
Motricité Fine et globale	<p>Fine : Très belle écriture Travail soigné Jean Baptiste est perfectionniste : déchire sa feuille et recopie s'il y a une rature.</p>		Apprendre à dédramatiser l'erreur
	<p>Globale : ras Sport : ras Maniement des outils : ok</p>		

27

Clotilde GAS

PROJET PEDAGOGIQUE DISPOSITIF 10 +			
Mathématiques <i>(Numération Calcul, Géométrie)</i>	<p>Sait poser correctement ses opérations et résoudre des additions avec retenues</p> <p>Numération : est capable de lire, comparer et ordonner des nombres jusqu'à 99 999.</p> <p>Géométrie ; bon maniement des outils</p>	<p>Encore beaucoup d'erreurs de calcul pour les soustractions avec retenues</p> <p>Ne sait pas lire l'heure</p> <p>Numération : Retravailler la décomposition des grands nombres</p>	<p>(Revoir technique opératoire de la soustraction)</p> <p>Revoir les grands nombres : repasser par les étapes de manipulation et représentation des quantités pour passer à la représentation du nombre sous forme de décomposition.</p>
Comportement <i>(face au travail et dans les interactions sociales)</i>	<p>Est volontaire, s'applique.</p>	<p>Se laisse facilement distraire</p> <p>Lent</p> <p>Manque d'autonomie</p> <p>Attention limitée.</p> <p>Pleure facilement</p>	<p>Besoin d'un accompagnement privilégié : le solliciter lors des moments clés de la séance pour capter son attention, lui faire reformuler la consigne.</p> <p>Lui rappeler l'objectif de l'apprentissage et la consigne en court de tâche.</p> <p>Adapter les tâches pour qu'elles soient réalisables sur le temps prévu (réduire la quantité)</p> <p>Privilégier les situations répétitives au niveau des consignes de travail pour éviter les surcharges cognitives et qu'il puisse gagner en autonomie.</p> <p>Besoin d'apprendre à gérer son impulsivité dans les relations avec les autres. Jeux de rôle.</p> <p>Lui proposer des situations d'apprentissage qui vont lui permettre de vivre des situations de réussites pour lui redonner confiance en lui.</p> <p>Valoriser ses points d'appui.</p>

28

Clotilde GAS

ANNEXE VII. POLITIQUE D'ACCUEIL DE L'ECOLE DES BOURSEUX A SAINT OUEN L'AUMONE

Je propose de développer ces deux particularités politiques et d'organisation effective que sont la philosophie de l'engagement et la gestion de la diversité des besoins avec une organisation pédagogique spécifique à l'école des Bourseaux. Je souligne la pédagogie active que sous-tend le projet d'école et le positionnement de l'élève au centre de ses apprentissages et je me permets de décrire ici ce que j'ai compris et retenu de mes investigations et enquête de terrain. Mes sources sont variées et relèvent avant tout de la curiosité. Ce désir de savoir, comprendre s'est manifesté concrètement dans l'observation, l'écoute, la lecture des documents internes, le récit biographique d'enseignants et tout autre élément qui permet l'appréhension de l'histoire et la philosophie du lieu. Ces spécificités de l'école des Bourseaux, connues, reconnues, rejoignent les conditions d'accueil que requière la bientraitance. Pour l'école des Bourseaux, la charte, les statuts de l'élève, les contrats sont les cadres qui ont pu contribuer à l'installation du dispositif à partir du moment où bien identifiés ils sont pris comme points d'appui. Le cadre d'accueil peut structurer très positivement l'architecture bientraitante du dispositif à partir du moment où il est utilisé comme soutien. Le protocole de recherche-action s'inscrit comme pour le terrain de Marseille dans un contexte scolaire dont je mets intentionnellement en exergue le cadre bientraitant.

Une philosophie de l'engagement

Cette école atypique est née du sentiment de malaise d'enseignants face à l'exercice de leur métier qu'ils souhaitaient voir davantage répondre aux besoins d'autonomie des élèves. L'initiative de la création de cette école ouverte des Bourseaux correspond à un mouvement d'insatisfaction suscité par le système scolaire. Cette école est donc née d'une action militante d'un groupement de personnes souhaitant améliorer l'école. Ce groupe se composait d'un élu chargé des Affaires sociales et d'anciens militants d'une fédération de parents d'élèves et d'enseignants. Une charte a été rédigée comprenant trois volets d'un projet à la fois politique pédagogique et éducatif (Pain, 2009). L'adhésion à cette charte est la condition *sine qua none* de nomination des personnes désirant travailler dans l'école⁴⁹ quel que soit leur statut. Ainsi c'est l'engagement au-delà de l'acceptation de la charte qui fonde le ciment de l'équipe. L'énoncé

⁴⁹ Il existe un mode de recrutement spécifique : les enseignants qui postulent aux Bourseaux suivent un stage pour faire connaissance avec l'organisation de l'école et s'engagent à respecter la charte qui en régit le fonctionnement.

des intentions pédagogiques et des principes de travail rédigé en novembre 1978 correspond à un ensemble de propositions émanant d'un groupe de travail chargé de préparer la future école des Bourseaux. Le démarrage et les étapes successives de la construction de cette école datent de mars 1977 pour une ouverture en septembre 1980⁵⁰.

Les enseignants décideurs du projet étaient personnellement animés par le désir d'innovation. Ils souffraient de constater le manque de perspectives des enfants. Ils étaient insatisfaits du niveau de leur intérêt au travail et de leur passivité. Ils ont donc bâti une pédagogie active, et ont élaboré un projet d'accueil pour tous dans le respect des différences. Le sentiment d'un certain élitisme de l'école traditionnelle conduit l'équipe pédagogique à rédiger les statuts de l'enfant dans la charte du projet éducatif de l'école. L'école érige le respect de l'identité personnelle, familiale, sociale, linguistique des élèves comme un rempart contre une pédagogie discriminante au lieu d'être intégrative de la pluralité des publics qu'elle accueille. L'enfant est accueilli dans ses particularités avec une prise en compte de l'expérience de vie propre des enfants. L'idée maîtresse est que l'école accompagne l'enfant à se construire dans toutes ses composantes aussi bien motrice, affective, sociale qu'intellectuelle, qu'elle vise à répondre aux intérêts profonds de l'enfant de sécurité, d'affectivité, d'activité, de curiosité, et qu'elle prenne grand soin de respecter la chronobiologie des enfants leur rythme de vie. L'équipe revendique une école des savoirs (savoir-être, savoir-faire...) qui soit moins centrée sur les savoirs disciplinaires et les connaissances de base qu'une école traditionnelle, une école qui accepte et même encourage la diversité des connaissances et des moyens pour les acquérir. La philosophie d'enseignement est celle d'accompagner les élèves avec la constante préoccupation de permettre à l'enfant de se développer selon le respect de ses affinités personnelles. Les pensées scientifiques et les savoirs sont abordés de telle façon que les enfants baignent dans des connaissances et une culture de leur époque avec une offre pédagogique naturellement différenciée par la pédagogie de cycle. La gestion de l'hétérogénéité de niveau des élèves est facilitée par l'organisation en cycle d'apprentissage. La topographie des lieux et l'organisation permettent une grande souplesse de fonctionnement car la maternelle et l'élémentaire forment une entité scolaire qui favorise la continuité des apprentissages et facilite les déplacements des enfants.

⁵⁰ L'élaboration du projet de création d'une école différente constitue un point de similitude dans l'intention, le temps consacré et l'énergie déployé avec l'élaboration du projet 10+.

Une organisation pédagogique spécifique : le groupe vie

Jusqu'en 2016, l'école était divisée, de façon traditionnelle mais aussi au plan topographique, en trois cycles qui correspondent aux différentes étapes du développement de l'enfant (cycles piagétiens) mais depuis la réforme et les nouveaux programmes de la rentrée 2016, les cycles sont suivis mais modifiés, pour tisser du lien avec la classe de 6^e demeurée sur le site du collège.

- Le premier cycle (cycle 1), est composé d'enfants de 2 à 6 ans (PS, MS, GS).
- Le deuxième cycle (cycle 2) est composé d'enfants de 6 à 9 ans (CP, CE1, CE2).
- Le troisième cycle (cycle 3) est composé d'enfants de 10 à 12 ans (CM1, CM2, 6e).

Mais, la particularité de l'école des Bourseaux est de fonctionner en groupes de vie et de travail multi-âge. Chaque cycle est divisé en Groupe Vie, celui-ci étant constitué de 2 ou 3 niveaux d'âge. L'appellation de Groupe Vie se substitue au terme traditionnel de « classe ». Le Groupe Vie représente le groupement de base auquel est rattaché un enseignant de référence. Dans chaque cycle on compte plusieurs Groupes Vie composés de manière identique.

Chaque Groupe Vie possède son Espace Classe de référence et partage avec les autres des lieux communs. Il vit sa dynamique propre créée par l'interaction des individus qu'il réunit. Les identités particulières de chaque groupe de vie s'additionnant, il naît ainsi une dynamique de cycle, un climat spécifique à une structure déjà bien intégrée par les enfants comme par les adultes. Les uns comme les autres connaissent leur appartenance au cycle dans lequel ils vont vivre durant trois ans. Ils poursuivent ainsi leur propre itinéraire afin d'atteindre les objectifs de fin de cycle et remplir au mieux le contrat d'apprentissage. Le Groupe Vie tend à la suppression définitive de l'idée d'un passage d'une classe à l'autre qui relèverait d'une décision d'adultes. L'enfant vit sa scolarité selon un parcours d'apprentissage dont il est le principal acteur.

L'organisation de l'apprentissage notamment des mathématiques se fait en activités multi-âge puis en groupe de compétences. La démarche commence en multi-âge au moyen d'une situation concrète afin de donner du sens à ce qui est travaillé, comme le tri à travers des activités de rangement, les commandes de matériel et la gestion de la coopérative de classe, ou bien l'apprentissage de l'heure à travers l'organisation du temps de travail, etc.

Les élèves abordent des notions de niveaux différents en rentrant dans l'activité tous ensemble, par de la coopération entre des plus petits et plus grands, des experts et non experts. En mathématiques, des Groupes Compétences Maths (GCM) peuvent être organisés pour affiner les besoins lorsque cela s'avère nécessaire. Ces groupes de travail sont souvent utiles en numération et résolution de problèmes. Une étude évaluative au collège des élèves sortant des

Bourseaux témoigne de leur niveau supérieur en comparaison aux élèves issus des autres écoles de secteur (Pain, 2009).

En lecture et en production d'écrit, les enseignements traditionnels s'articulent au projet soutenu par la commission des parents d'élèves de l'Association de l'École Ouverte des Bourseaux (AEOB) autour de l'organisation annuelle de la Fête du Livre. L'apprendre à lire qui ne se résume pas à savoir déchiffrer le langage écrit s'associe à un travail sur l'implicite et la compréhension des textes, un accompagnement à l'accès aux sentiments dégagés par les mots. Une éducation au plaisir de lire et d'écrire est au cœur du projet d'école. Cette éducation au plaisir de lire démarre dès la maternelle avec une lecture quotidienne et une mise en mots omniprésente dans et hors l'école grâce au partenariat avec les familles engagées. Les enfants baignent dans le monde de l'écrit avec des objectifs en matière d'expression, compréhension, communication qui atteignent un haut niveau de performance (Pain, 2009). Ces choix pédagogiques orientés vers l'accompagnement ajusté aux besoins d'apprentissage de chacun selon une approche éducative de type Freinet s'appuient sur des études comparatives avec des pédagogies plus traditionnelles qui en assurent l'efficacité (Avanzini, 1976).

Le choix d'un fonctionnement multi-âge s'inscrit dans une philosophie et politique qui affirment la valeur forte accordée à la solidarité et au partage. Les fondements de l'école reposent sur l'opposition au système individualiste avec une proposition alternative qui relève d'un système basé sur l'entraide et la coopération où petits et grands apprennent ensemble. Cette organisation par cycle et niveaux selon les compétences (système de ceintures) permet aux enfants de tirer profit d'une collectivité riche de sa diversité et d'un temps élargi qui permet à chacun de constater qu'apprendre est un processus lent et progressif. Au plan organisationnel, les élèves sont répartis dans des Groupes Vie qui correspondent à l'espace de leur classe. Ils se déplacent dans d'autres espaces selon les projets, selon les activités, selon les moments. Ainsi, les enfants peuvent être répartis différemment : par âges, par niveaux, par intérêt ... selon une programmation à la semaine, à la journée, ou selon les réajustements négociés et contractualisés entre enfants et adultes. Les enfants en recherche de connaître, de comprendre, construisent ensemble - dans une collectivité en interaction avec le monde extérieur - leur savoir et leurs démarches selon leur cheminement propre. Les enfants sont encouragés à être responsables de leur milieu de vie et de travail, ils sont invités à participer à l'organisation au projet, conviés aux décisions qui déterminent les choix de leurs activités et de la répartition dans le temps de celles-ci.

Les enseignants associent les enfants à la gestion du temps scolaire non pas qu'ils ne programment ni la journée, ni l'organisation du temps et de ses contenus, mais l'emploi du temps laisse une grande part à la possibilité des élèves de s'inscrire dans des activités choisies pour lesquelles ils s'engagent à fournir l'effort nécessaire à leur aboutissement.






Nous soulignons que l'école des Bourseaux se réclame d'être une école de la négociation et de l'ajustement dans tous les temps de vie. Tout est négociable par quiconque argumente son point de vue pour être entendu. La dynamique discursive entre adultes et enfants est encouragée ainsi même les règles de l'école peuvent être discutées (entre les adultes suite à la survenue de nouvelles données ou événements qui le nécessitent) mais aussi et avec les enfants afin que puisse être repenser le cadre selon le contexte ensemble et à tout moment le nécessitant.








La pédagogie active est au centre du fonctionnement de l'école. À la place de situation de travail scolaire du type exercices d'entraînement ou d'application répétitifs, l'école des Bourseaux propose des situations de production effective ayant un enjeu réel provenant de la vie telles que les organisations d'évènements comme la fête du livre, les préparatifs des classes transplantées, le financement des sorties, etc. Les groupes d'enfants d'un même cycle ou pas, simplement en tant que membres actifs de l'école, sont en relation avec le milieu environnant élargi comme la famille, le quartier, la ville, la région et ailleurs. Quels que soient leurs origines, leur histoire personnelle, leur niveau réussite scolaire antérieur, les élèves peuvent s'impliquer dans ces activités concrètes dans lesquelles ils peuvent expérimenter, s'exprimer et communiquer de façon suffisamment engagée pour réussir. Ces activités permettent l'élan de faire et d'agir sur le monde et aboutissent à un sentiment de réussite (Réalisation), et d'efficacité personnelle (participation à cette réalisation collective). Cette pédagogie de projet permet par l'expérience du succès partagé de relancer la motivation et la volonté de renouveler leur engagement. Cette forme de réussite, qui transcende la notation chiffrée et passe par la concrétisation, permet d'apprendre et de développer des compétences scolaires en même temps qu'elle permet aux élèves d'y puiser l'envie de toujours agir, créer, chercher... Aussi, cette pédagogie de projet inscrite dans les habitus de l'école, nous a donné l'occasion de promouvoir l'installation de notre projet neuro-pédagogique avec une disposition humaine de l'enseignante comme de ses élèves et une ouverture à notre projet de recherche faite d'enthousiasme et motivation. Cette appétence participative contribue nécessairement de la réussite de l'installation du dispositif d'accompagnement bientraitant (DAB).

Bien que la pédagogie de l'école des Bourseaux ne soit pas centrée sur l'acquisition des savoirs de base et que les enfants ne soient pas particulièrement préparés aux exigences du secondaire

tels que la charge des devoirs et des évaluations sommatives, il est constaté que les élèves issus de cette pédagogie active réussissent au collège avec de bonnes performances (Evaluation sixième, analyses de résultats aux évaluations, constitution d'un groupe de travail départemental, analyse du procédé mis en place, travaux de recherche(Pain, 2009)). La réussite conduit au maintien de cette organisation humaine coordonnée caractéristique de la pédagogie active. L'école des Bourseaux est une structure où les enfants mobiles de groupes en groupes et mobilisés sur des activités encadrées par des adultes différents sont ainsi en contact avec une multitude de personnes accompagnantes qui forment une communauté éducative (animateurs, enseignants, parents). L'équipe pédagogique inclut les adultes non enseignants, et cette hétérogénéité est perçue comme une opportunité d'expérimenter des relations interpersonnelles de modalités très variées. Le Centre de Loisirs Associé à l'école (Le CLAE) est une particularité de fonctionnement qui s'inscrit dans la logique de pédagogie active de l'école. En s'appuyant sur les principes énoncés par Wallon (1945), selon lesquels l'enfant structure ses fonctions mentales par le jeu, les activités ludiques permettent un véritable travail d'élaboration de la pensée. Les différents intervenants dans l'école ouverte des Bourseaux, tous accompagnants du développement de l'enfant, font rompre l'opposition Travail/Loisirs dans leur gestion du temps scolaire. Le CLAE fonctionne en coordination avec l'école, dans l'école et sur des temps de classe. C'est à dire que les animateurs font partie de l'équipe pédagogique et fonctionnent sur la base d'une unité éducative. La permanence des animateurs facilite la coopération avec les enseignants et les ATSEM. Les animateurs interviennent également en temps scolaire afin d'aider à la réalisation des projets d'enfants sur les plages réparties entre les différents groupes-vie. Ces projets sont collégialement définis en groupe-vie lors des réunions de coopérative où les enfants sont amenés à lister leurs demandes d'intervention d'animateurs susceptible de les aider. Cette pratique renvoie chaque groupe d'enfants à être exigeant sur la formulation du projet, à travailler sérieusement son élaboration et à l'expression des besoins en argumentant et en justifiant. Les animateurs peuvent aussi proposer des projets aux enfants afin d'enrichir leurs expériences.

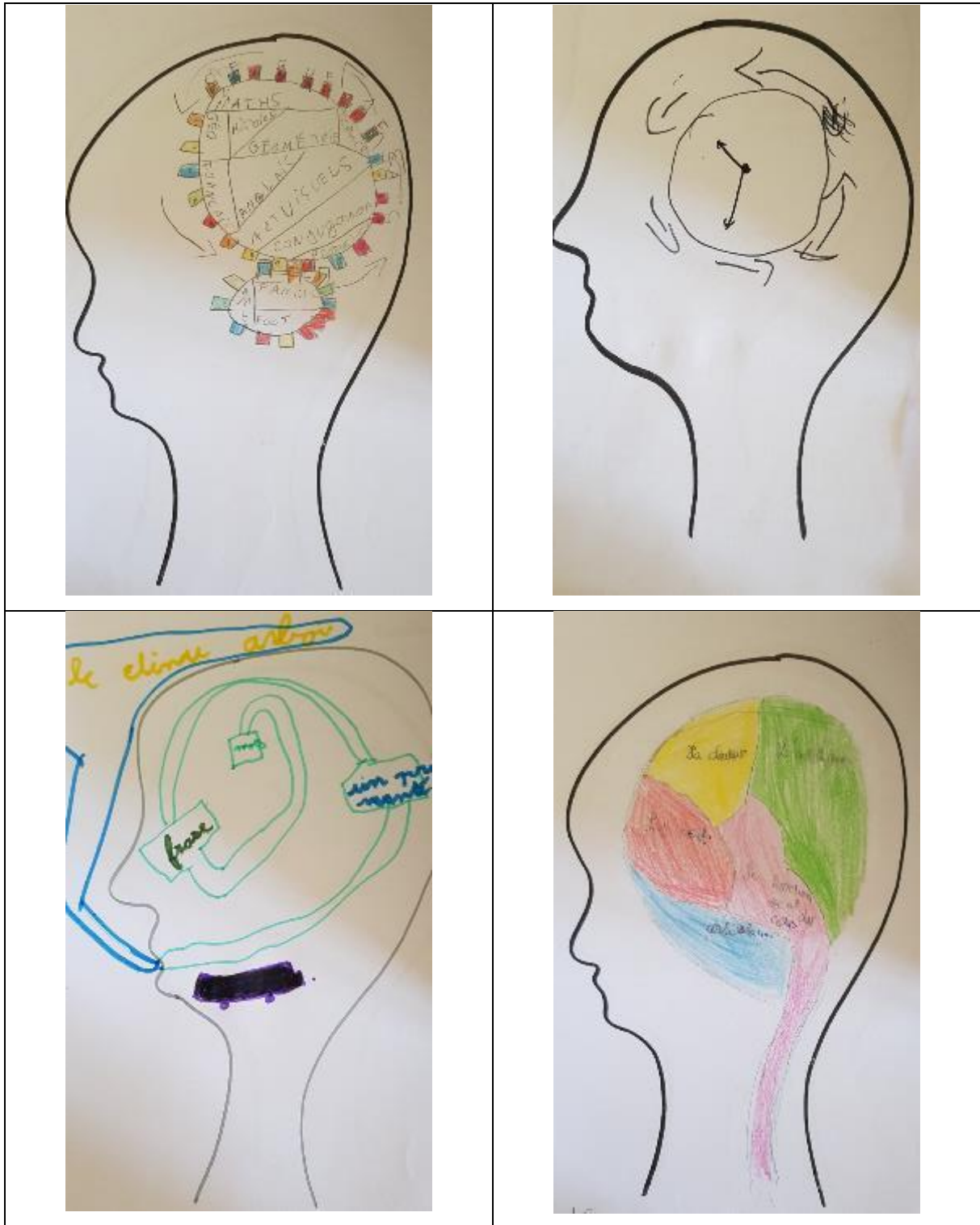
ANNEXE VIII. CARTES D'IDENTITE DES ENFANTS DE L'ECOLE DU SACRE CŒUR A MARSEILLE

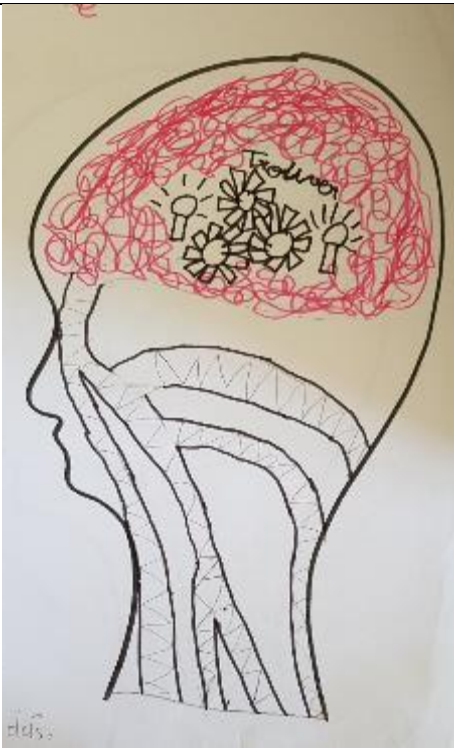
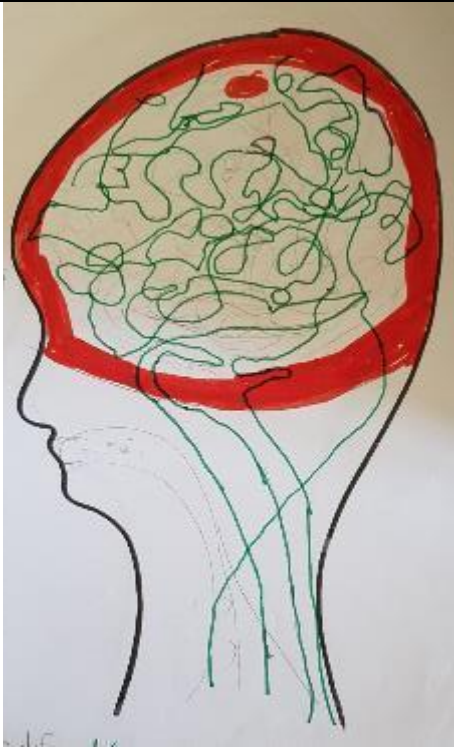
Portrait	Carte d'identité
	<p style="text-align: center;">Non fait</p>
	
	<p>Prénom: _____ Nom: _____ Age: 10 ans  Niveau de classe: C.M.1</p> <p><u> Pourquoi on est dans 10+?</u> Je suis dans 10+ parce que J'ai des difficultés en Géographie en Science, Histoire, Français, Maths et l'année dernière.</p> <p><u> Quelles que tu aimes?</u> J'aime la Gymnastique et les math, le Français, Histoire, Science</p> <p>L'anglais. • j'aime pas les personnes qui sont méchantes avec moi S. • Julien mon ami à Laleu a 5h 00 de Marseille je l'aime. • J'aime pas traquer elle la fait faire le volé. <u>Prise en charge? OUI OUI</u> <u>Depuis quand?</u> - Je veux être une anthropologue je vais chez une anthropologue.</p>

Portrait	Carte d'identité
	
	
	
	<p data-bbox="944 1563 1066 1594">Non fait</p>

ANNEXE IX. CERVEAUX DES ENFANTS ECOLE DU SACRE CŒUR A MARSEILLE

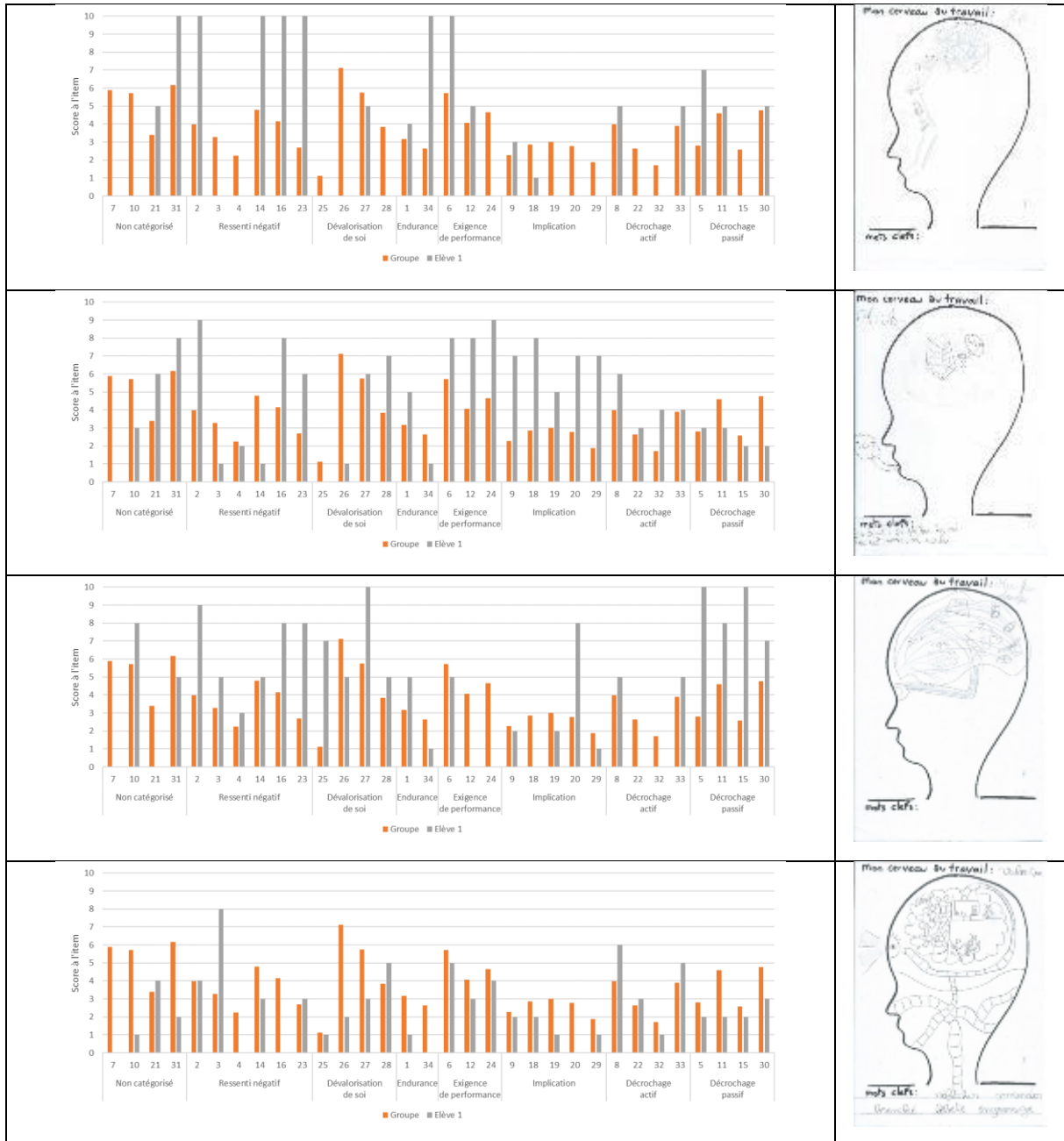
Exemple de réponse des enfants à l'atelier sur la métacognition : Les enfants doivent dessiner sur un profil de tête leur réponse à la question « *Comment fonctionne mon cerveau quand je travaille ?* ».



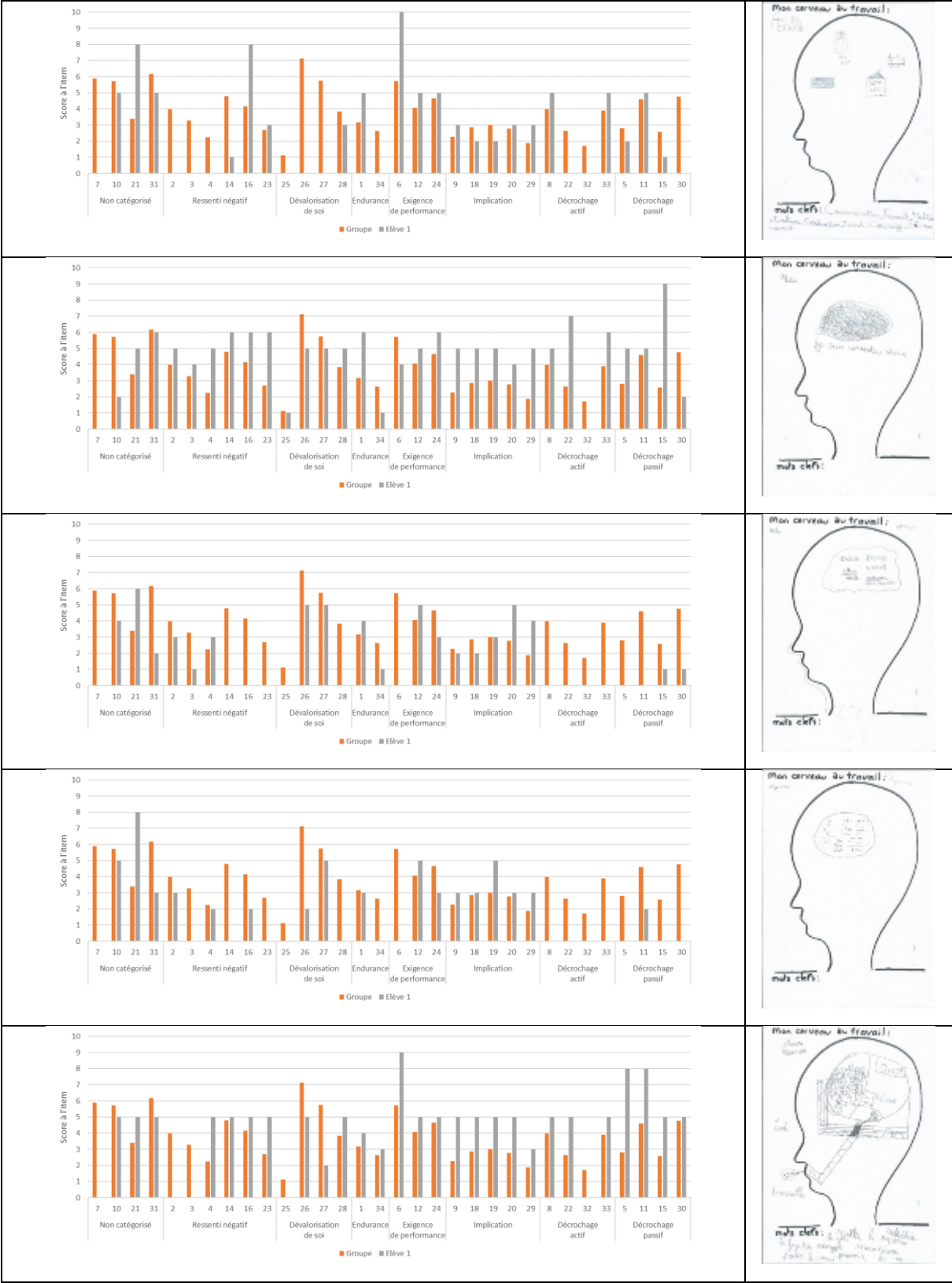


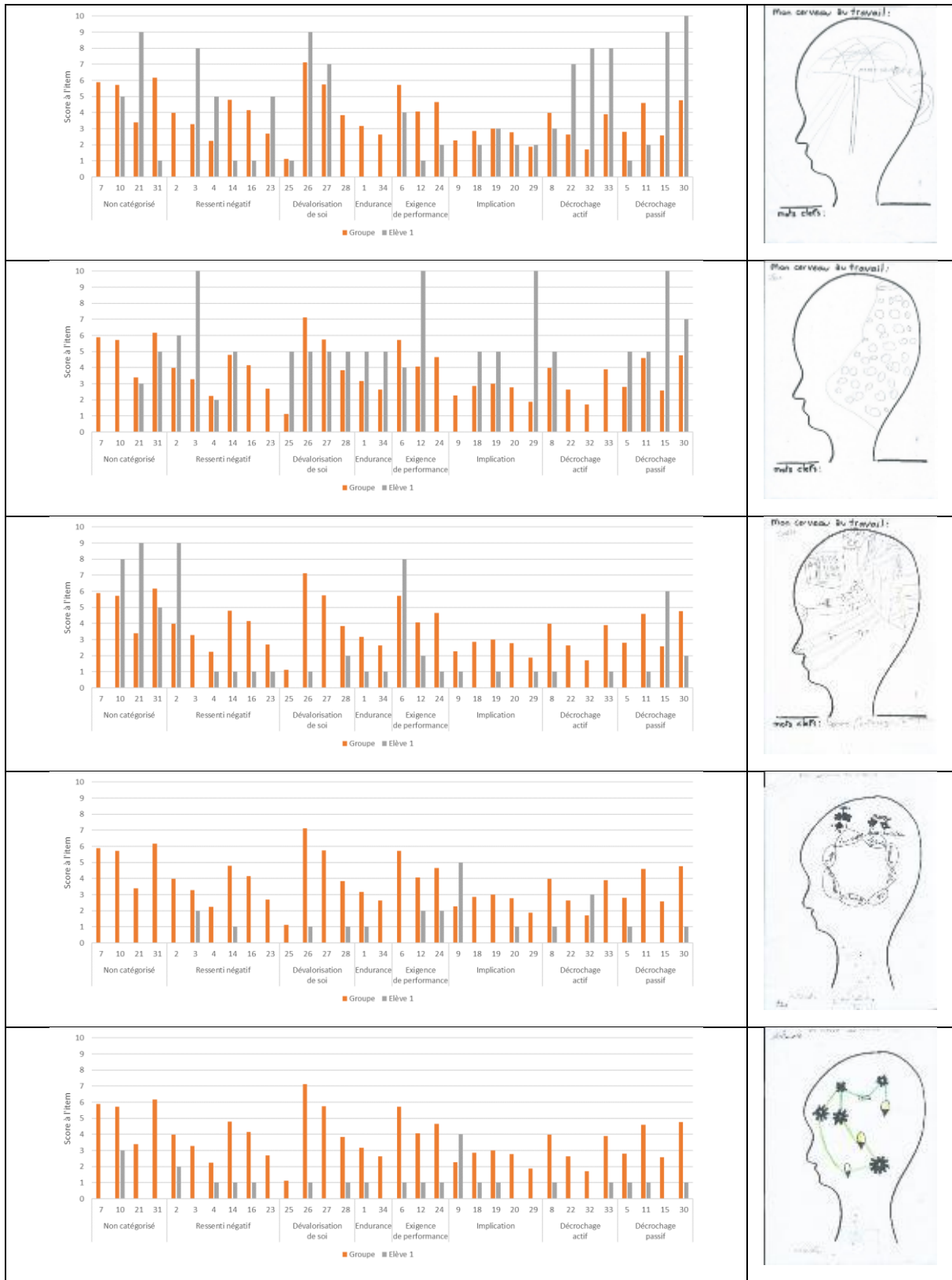
ANNEXE X. CERVEAUX DES ENFANTS ECOLE DES BOURSEAUX A SAINT OUEN L'AUMONE

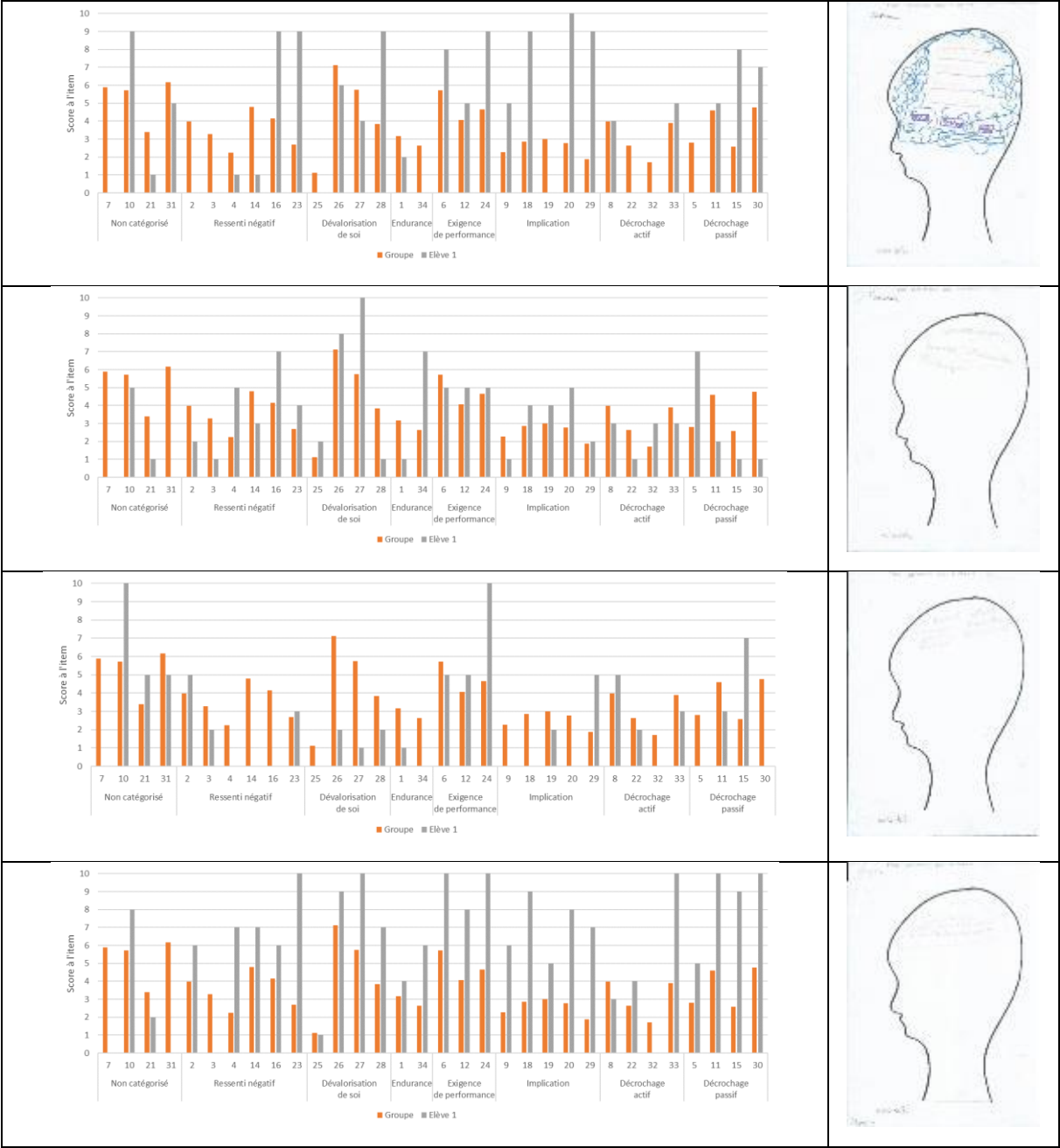
Exemple de réponse des enfants à l'atelier sur la métacognition : Les enfants doivent dessiner sur un profil de tête leur réponse à la question « *Comment fonctionne mon cerveau quand je travaille ?* ».











ANNEXE XI. DEROULES D'ATELIERS ET VERBATIMS DES ENFANTS

Documents de synthèse préparé par l'intervenante à la suite de deux ateliers réalisés à l'Ecole des Bourseaux de Saint Ouen l'Aumône au cours de l'année scolaire 2017-2018.

Atelier « Découverte de l'argile » - Ecole des Bourseaux

- Date définitive : jeudi 30 novembre
- Installation des tapis en rond dans la salle polyvalente avec les assiettes et pains de terre devant eux
- .Arrivée des élèves à 13h50 ald 13h30
- 30 élèves au lieu de 27
- Caméra avec du son
- Enfants investis, posent beaucoup de questions
- Salle assez bruyante, tous parlent un peu, certains assez dissipés
- Déroulé accueil – échauffement – consigne – temps création et Timing de fin respecté
- Les enfants ont voulu garder leur production - ok
- Photo des productions
- Recueil des sensations, émotions ...
- 30 min de nettoyage du sol (terre)

Atelier
« Découverte de
l'argile » -
verbatim des enfants

- J'ai pensé à ma famille, je me suis souvenue d'une journée avec la balançoire. Alors j'ai créé un cœur, une carotte pour mon lapin et un dada car je fais du dada
- J'ai ressenti de la joie
- Joie et trop de bruit
- J'ai eu de la joie
- J'ai fait une boule – ça m'a relaxé, fait du bien
- Ne sait pas
- Joie – comme j'ai fait un panier avec des fruits, ça m'a donné faim
- C'était mou, j'étais content – J'ai fait un PSG
- J'avais mal au ventre – ça m'a fait du bien - ...trucs sur ce que j'avais
- J'ai pensé à ma copine, j'ai fait une tête de cheval, et un cœur
- Ca m'a fait du bien, j'aime malaxer – ça m'a fait penser à un film
- J'ai bien aimé créer
- C'était très dur au début, j'ai malaxé à en avoir mal aux mains
- C'était doux, mais c'était trop bruyant
- C'était doux, ça fait du bien
- C'était bien
- J'ai « très » aimé créer
- C'était amusant, c'était une découverte
- J'ai fait un chat, puis une pyramide, et un pot à crayon que mon chat adore renverser
- J'ai écrit « AMIE » et j'ai fait une souris
- J'ai fait une cabane, j'ai pensé aux vacances
- J'ai aimé le faire, mon animal préféré c'est le chat
- J'ai bien aimé, c'était bien
- J'ai malaxé, j'ai fait mon frère et moi (visage)
- J'ai bien aimé, ça m'a fait ressentir ce que je sens quand je fais de la poterie
- J'ai fait mamie, qui n'est plus là, maman et moi, car on n'avait pas de photo ensemble
- J'ai aimé créer, c'était moelleux

Atelier « Sensations Colorées » - Ecole des Bourseaux

- Date : jeudi 14 décembre
- Installation des tapis en rond dans la salle polyvalente avec assiette / pinceau/ objet senteur pour chaque enfant devant les tapis
- .Arrivée des élèves à 13h45 ald 13h30
- 28 enfants – 2 malades
- Web Caméra
- Enfants investis, posent beaucoup de questions
- Déroulé accueil – échauffement – consigne – temps création et Timing de fin respecté
- Les enfants ont gardé leur production
- Pas le temps pour faire une photo des productions (-> Marie-Pierre)
- Recueil des 3 mots de sensations, émotions ...
- 20 min de nettoyage (salle – pinceaux ...)

Atelier
« Sensations colorées » -
Les 3 mots des enfants

Indication:
« 3 mots sur les
sensations ou émotions
que vous avez
ressenties pendant
l'atelier
Sur post-its

Calme détendu imagination
Douceur Odeur Couleur
Douceur tranquillité Marylou
Neil amitié love Lilya (+ cœur dessiné)
Calme imaginé espace
Vie rien l'envie
Rire parfum peinture
Bruit bien intéressant Coteline (?)
Rigolo couleur j'aime
Génial magnifique jolie Saumia
J'ai bien aimé j'ai aimé Adoré
Famille Enzo Evan Sonia
Sheryne mignon style beau
Génial rigolo douche
Axelle bonne humeur joie dessin
Souvenirs créatif enfance Jenna
Mer abeille végétal
Joie
Bien chouette amusant
J'aime Ca m'a plu

Amitiés épice peinture Manon
Vanille Curri savons
Senteur peindre art
Amour pour Marylou – I cœur dessiné
Bien cool rigolo
Manger vanille calme
Rire Miel de Tête More

+ 1 papier blanc

28 post-its

**ANNEXE XII. VERBATIMS DE LA PREMIERE REUNION DE
TRAVAIL A L'ECOLE DES BOURSEAUX DE SAINT
OUEN L'AUMONE**

**Ecole des Bourseaux
Réunion 1
15 septembre 2017**

MP : Marie-Pierre, chercheure

S : Sandrine, IMF

M : Marianne, enseignante

Greffière : Aurélie bénévole

Début de la séance de travail à 12h45- 13H30 Pause puis 13H45- 14H30

- **Echange sur le courrier aux parents pour présenter la démarche.**

*.... Manque le début de l'échange / non enregistré : concerne des points techniques :
la lettre d'information aux familles, le retour aux parents de l'évolution du projet.*

*Le calendrier des différentes interventions auprès des enfants par les professionnels
extérieurs*

MP : Nous pouvons garder une trace des ateliers réalisées avec l'aide des enfants, qui pourront peut-être être transmises aux parents pour les associer.

S : On pourrait faire une exposition des dessins en fin d'année

MP : Oui c'est une bonne idée. Vous avez le temps d'y penser. Je garde tous les dessins. Il ne faut pas que cela vous prenne du temps de travail supplémentaire.

M : On peut mettre des élèves en responsabilité sur ce projet. Ils peuvent s'en charger

MP : Oui, super ils seraient engagés à communiquer sur le projet. Super

Silence

MP : Peut-être pouvons-nous commencer à proprement parler la réunion. Je dis réunion car nous sommes finalement plusieurs. Je vais repréciser le cadre pour ensuite laisser place à l'improvisé. L'idée, Marianne, nous en avons déjà parlé c'est de t'offrir un espace d'écoute et d'échanges autour de ta pratique de classe et de t'accompagner dans tes projets. Je t'ai proposer d'introduire des temps « d'apprendre à apprendre » et surtout de mettre en place un dispositif pédagogique qui veille à s'ajuster aux besoins et/ou modalités d'apprendre de tes élèves. L'idée c'est de mieux comprendre le fonctionnement de chacun à la lumière de ce que l'on sait aujourd'hui des bonnes conditions d'apprentissage des enfants. Pour ça ta posture sera celle de réceptionner leur vécu de travail et qu'on puisse s'en parler ici pour y réfléchir ensemble. De mon côté, je m'engage à chercher des références qui peuvent te permettre de mieux comprendre et t'ajuster ou des réponses théoriques, neuroscientifiques qui peuvent faire lumière sur des incompréhensions. Donc ça part de toi.

Je me mets à disposition pour écouter et réagir et on va ensemble réfléchir et co-construire.

Silence

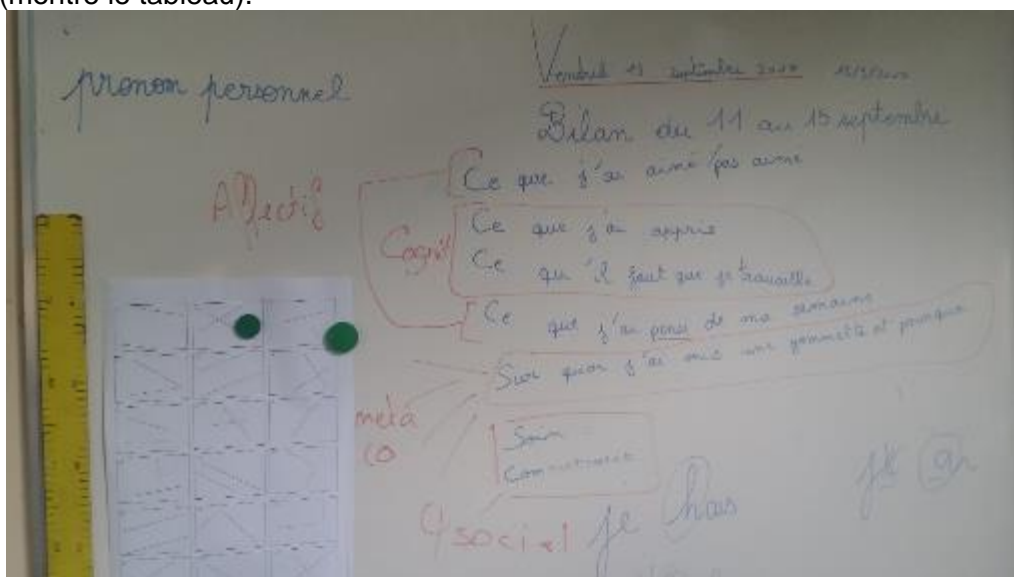
MP : En fait c'est à toi là. Je t'écoute. Ça part de ton besoin. C'est compliqué je sais à expliquer mais on va l'expérimenter. Mais en fait j'ai besoin d'entendre quels sont les difficultés que tu rencontres pour t'accompagner et pour qu'on élabore ensemble un dispositif d'accompagnement des élèves ou toi-même avant t'as fait l'expérience, ici, d'exprimer tes

empêchements, tes incompris, tes préoccupations. Bref, j'ai besoin que tu communique tes besoins.

M : Je dis un truc qui me pose question ?

MP : Oui, si tu veux

M : J'ai un problème avec les temps de bilan. Les productions sur leur auto-évaluation de la semaine sont pauvres. Ils ne communiquent pas grand-chose et c'est tout le temps la même chose ça ne va pas bien loin. Je crois que je peux mieux les aider à trouver comment expliquer... On a écrit ça ce matin comme question pour porter leur attention sur certains points (montre le tableau).



Silence. Lecture tableau

M : Je ne sais pas si j'ai bien fait mais... J'ai rien trouvé d'autre

MP : Si c'est bien d'avoir cherché à leur donner des questions pour qu'ils se les posent.

M : Oui j'ai fait attention à le faire sous forme de questions c'est pour qu'ils se posent des questions et qu'ils trouvent en eux des réponses

MP : Oui tout à fait. Avec cette préoccupation à ce qu'ils s'expriment et te communiquent leurs besoins c'est super bien... On va rejouer l'attachement primaire à la mère. L'enseignant a un attachement secondaire. Mais du fait de l'accueil des besoins primaires de l'enfant, on va toucher à l'attachement primaire.

Cette forme d'écoute et recueil et même de reformulation devrait encourager les enfants à faire part de leurs ressentis.

M : Oui, j'ai pas voulu me fixer sur le comportement ou l'attitude de travail.

MP : Plutôt que de visualiser le comportement, plutôt viser le pourquoi, le comment. C'est bien ce questionnement qui les oblige à s'interroger...

Les emmener vers une sollicitation à réfléchir par eux-mêmes : encourager l'enfant à être auteur de ses apprentissages, au-delà d'acteur

S : Oui, l'enfant est acteur de ses apprentissages pour l'éducation nationale, pas auteur.

M : Bon le souci c'est qu'avec ses questions ils arrivaient pas tellement non plus à dire pourquoi ils ont choisi tels ou tels travaux pour mettre dans le portefeuille. Ils parlent surtout de ce qu'ils aiment ou pas réussissent ou pas et c'est tout. Ils disent leurs préférences

S : Oui, c'est pour ça que le projet d'école c'est sur l'explicitation, sur la pédagogie explicite.

M : Bon, moi...Je souhaite comprendre comment l'enfant a réussi ou échoué

S : les enfants sont beaucoup dans l'émotion : parce que c'est beau, parce cela m'a fait plaisir. Ils ne sont pas sur le regard d'un savoir-faire. Quand ils font leur bilan de semaine, ce qui vient en premier c'est « parce que c'est beau », parce que j'ai réussi, parce que je me suis concentré, parce que j'ai travaillé.

MP : il serait intéressant de noter chaque réponse de l'enfant pour les répertorier.

M : on le fait déjà avec des gommettes sur des ressentis déjà identifiés.

MP : Et commencer par les premières impressions, puis les amener à détailler progressivement, en quantifiant par exemple ?

M : Je leur demande ensuite pourquoi quand ils me disent des trucs du registre affectif comme parce j'aime, j'aime pas. Ils disent souvent « je sais pas »

S : la question « pourquoi » ne serait pas la bonne. Les enfants ne savent pas y répondre. Ils ont besoin de questions

MP : Et bien grâce à ce constat peut-être plutôt demander « comment ». Peut-être que ce seront toujours les mêmes réponses et on balayera toujours les mêmes champs : la motivation, l'effort... on pourrait presque créer un outil d'évaluation à partir de ce qu'ils disent, pour en faire quelque chose de plus fin, plus précis, catégorisé. Ça pourrait t'aider, t'aider de les aider à mieux expliquer

M : une fois qu'on a ces catégories, on pourrait faire des bulles avec des scotchs pour que les enfants puissent faire bouger les bulles, voire les faire se rencontrer. La réponse peut contenir deux dimensions : la motivation et l'effort.

MP : Oui. Et, utiliser ce que les enfants donnent en l'écrivant

M : et en faire un visuel pour que les enfants se l'approprient

MP : Oui super du coup les enfants vont pouvoir aussi utiliser ce que d'autres ont fait ressortir, et nous verrons forcément émerger plusieurs sphères : la cognition, la motivation, l'entraide. Si pour la prochaine réunion tu as quelques bilans et les phrases qui ressortent... On pourra faire ça

M : du coup sachant que j'ai un bilan par semaine pour tous les enfants, qu'est-ce que j'en fais ?

MP : Tu voudrais en faire quoi ?

M : ?

MP : Comment se passe le bilan de semaine (le vendredi) ?

M : On a listé avec eux ce matin 6 questions que les enfants veulent aborder dans leur bilan. C'est moi qui écrit ce que proposent les enfants. Toute la semaine, je leur fais faire des activités, et je mets une gommette sur ce qu'ils ont choisi de montrer aux parents qui les valorise, selon qu'ils ont réussi ou qu'ils n'y arrivent pas encore. (*Montre des porte-folio*)

MP : donc si j'ai bien compris, ils ont envie de montrer leur réussite, et ils ont parfois aussi envie de montrer leurs besoins pour mieux y arriver

M : les enfants peuvent aussi parler du soin. Je les incite à en parler en fait.

MP se lève pour entourer les questions écrites au tableau avec différentes couleurs

- le cognitif : il est là « ce que j'ai appris ». Et là « ce qu'il faut que je travaille »
 - « Ce que j'ai pensé de ma semaine » : c'est dans l'affectif, de l'évaluation affective. Idem ce que j'ai aimé/ pas aimé.
 - « sur quoi j'ai mis une gommette et pourquoi » : on est dans l'entre deux. C'est leur rapport au travail, à la tâche. A décomposer : il y a du méta cognitif, mais aussi du soin et du comportement : par émulation, ou parce que j'ai repéré ma difficulté et j'ai envie qu'on m'aide, par ce que j'ai beaucoup travaillé, parce que je suis dans le dépassement de moi. Comment je bien traite l'autre, mon travail, comment je me soigne à travers le soin apporté à mon cahier. (...) Pour le soin et le comportement, on est dans une sphère psycho sociale.
- M : cela ressemble à la grille d'identification de l'EIP
 - MP : Ha ouais, le PPEIP est parti des observations et des verbatim des enfants. Comme j'ai catégorisé le PPEIP, est-ce que je suis influencée par cette catégorisation ? ou est-ce que finalement ce sont les enfants qui font ressortir les mêmes dimensions ? Soit c'est des invariants, soit c'est moi qui calque le truc.
 - S : le fait d'avoir sollicité les enfants pour définir les questions du bilan, cela permet de récupérer leurs réelles questions, qui se rapprochent de celles de Marianne, mais plus détaillées, et avec leur vocabulaire et donc forcément comprises par eux. On retrouve les sphères évaluées.
 - M : c'est un guide, ils ne sont pas obligés de les suivre, ils peuvent penser à autre chose, s'ils n'ont pas envie de dire, il n'y a pas d'obligation
 - MP : s'ils pensent qu'il n'y a rien à travailler, il faut y réfléchir avec l'enfant en lui suggérant « qu'est ce que tu peux travailler ? » On est toujours en train de créer, progresser, grandir, donc travailler. Si pour l'enfant c'est prendre du temps pour lui, cela peut être ce qu'il pourrait travailler, mais qui n'est pas du travail disciplinaire. Donc leur suggérer d'autres domaines à travailler que le scolaire : le rapport aux émotions, au plaisir...
 - M : oui mais c'est toujours une vue d'ensemble, une impression et ils savent pas trop quoi en dire de plus
 - MP : « ce que j'ai appris » peut-être décomposé. Et demander de mettre sur des post-it de couleur (une réponse par post it). Par exemple le cognitif est post it vert. Si « ce que j'ai appris » est math, cela fait un post-it vert. Cela permet d'avoir tous les post it d'une sphère évaluée avec le nom de chaque enfant. Ensuite on peut récupérer le post it par couleur et voir les effectifs par sphères évaluées, et le détail. Cela permet de faire un point (ce que j'ai appris, si on a que des riens sur les post it, cela permet de réagir. Leur suggérer des mots clés pour éviter les longues phrases de réponse ça facilite.
 - M : je vais leur faire faire leur bilan, et les accompagner dans l'effort de synthèse de leur réponse avec des mots clefs.
 - MP : l'idée n'est pas de construire un outil d'évaluation, mais d'être en progression, précision ou exigence de l'outil de bilan existant afin de le rendre plus précis. Pour mieux identifier

- M : Tu vois ça comment ?
 - MP : par exemple :
 - Post-it orange : appréciation subjective de son environnement scolaire : ce que j'ai aimé/ pas aimé, ce que j'ai pensé de ma semaine. Comment l'enfant a vécu ce qui s'est passé
 - Post-it bleu : appréciation méta cognitive de ses apprentissages. L'enfant s'explique : sur quoi j'ai mis une gommette, ce que je veux donner à voir, et pourquoi. Cela reste encore à décomposer, c'est un champ difficile.
 - Post-it vert : appréciation de ses productions et actes = attention portée au comportement, au soin, regard de soi sur soi mais en fonction des lois ayant une connotation scolaire. Attention à soi, à autrui, aux objets partagés.
 - Post-it rose : Appréciation cognitive (donc intellectuelle) de mes compétences (scolaires : disciplinaire et transversale) ce que j'ai appris / ce qu'il faut que je travaille. Cela peut être appris en dehors de l'école, mais peut avoir développé une compétence utilisable dans le champ scolaire.
- Ca donne quoi ?

S : C'est génial, c'est plus carré le bilan sera utilisable sur le plan individuel, avec une capture individuelle, puis sur le plan collectif en réunissant les post-it pour en faire un outil de réflexion sur le collectif.

M : Super par contre le souci c'est combien de temps cela va occuper. C'est long de mettre en place tout ça

MP Je suggère, que si c'est aidant pour toi tu peux le tenter. Prends le temps. Tu peux mettre cela en place progressivement, et voir si c'est aidant pour eux ces repères. Tu as l'année entière.

M : Oui on peut le faire progressivement. Et pour ne pas stresser les enfants non plus.

Silence

M : cela permet de les outiller sur leur réflexion. Et non de les conditionner en fonction des réponses des autres.

MP : avant d'enfermer par catégorie, quand ils vont entendre les réponses des autres, cela peut leur permettre de prendre conscience qu'il se sentent concernés par une réponse, finalement plus que ce qui leur était venu à l'idée dans un premier temps. Donc cela ouvre le champ des possibles, cela permet aussi d'identifier un enfant qui répond toujours sur le même champ.

S : Et qu'est-ce qu'on en fait après, sans vouloir être dans l'objectif de tout maîtriser ?

MP : on est sur l'axe de l'évaluation et de l'appréciation sur la base du bilan de la semaine. C'est l'axe de méta cognition, et cela va sûrement être le tronc central du travail de ces échanges, cela peut être notre axe.

Temps de perturbation pas la venue des animateurs du CLAE.. De quelques enfants

MP : As-tu bien présenté aux enfants ce qui allait être mis en place ?

M : Oui , j'ai présenté la venue de MP, j'ai dit qu'il y aurait des interventions durant l'année, une fois par mois. J'ai parlé de l'EMVS et que tu leur parlerai aussi de la recherche

MP : Mais tu leur as tu dit que tu allais travailler dans la semaine avec eux, et qu'ils allaient donc collaborer ?

M : non

MP : il faut leur dire, les informer sur leur contribution (avec les post it) pour qu'ils sachent qui vont co construire. L'évaluation, c'est la valeur qu'on attribue. L'idée c'est de partir de zéro et de donner de la valeur à leur réflexion. L'élève devient au centre, au plutôt est le point d'origine et le point final, cela fait une boucle.

S: dans quelle mesure chaque point pourrait être approfondi en termes de mesure ? comment pourraient ils quantifier, par exemple le soin. Il faudrait leur donner le moyen de s'évaluer eux mêmes.

M : sur le soin c'est moi qui les reprend, ou plutôt qui leur dit si c'est lisible ou pas. Ils ont un tableau à double entrée avec soin et comportement, et 3 degrés : j'ai fait des efforts, j'aurais pu faire plus d'effort, je n'ai pas fait d'effort. Attends je te montre un exemple

(Montre une fiche)

MP : j'ai besoin de savoir si c'est évalué sur le plan de la mesure subjective.

Ce tableau à double entrée me gêne un peu. Au lieu de s'évaluer, les enfants jugent leur quantité d'effort. Cela pourrait être plus simple : sur le plan du soin, « comment j'apprécie mon travail ».

M : quand je leur fais rédiger le bilan, je leur demande ce qu'ils ont pensé de leur soin et de leur comportement. Puis ils pourront passer aux post-it.

MP : on pourrait envisager un smiley comme pour les maternelles par exemple. J'ai fait des efforts ; on est dans le passé. J'aurais du faire plus d'effort : c'est jugeant, un regard porté sur le passé qui se projette sur le futur. Je n'ai pas fait d'effort : constat qui plombe l'enfant. Du coup on pourrait le transformer en : j'ai fait des efforts, j'ai encore des effort à faire, je ferai des efforts. Je vais chercher l'étymologie d'effort, pour voir si on peut trouver un autre vocable. Ce qui serait bien serait de mobiliser une capacité de rebond, une capacité d'avenir.

M : Il faut que je l'améliore. Je sais pas encore trop comment ?

MP : Juste préciser c'est bien ;

M Par exemple...Colonnes soin et comportement, on pourrait décliner (soin signifie : vitesse d'écriture, qualité des lettres, pas de dessin dans la marge...)

Séquence suivante abordée par MP et M durant la séance de travail :

- **Pointage des questionnaires EMVS**, et identification des enfants qui doivent compléter : 2 enfants, et ceux qui doivent le réaliser (7 enfants)

A faire par les enfants =

- le profil EMVS
- le dessin « mon cerveau au travail » (que se passe-t-il dans mon cerveau quand je travaille) et des mots clefs associés.
- sur une feuille blanche : « je dessine un élève à l'école »

➔ Fin de la séance à 14h30.

ANNEXE XIII. DOCUMENT DE TRAVAIL : EXEMPLE DE REFERENCES EN NEUROPEDAGOGIE TRANSMISES AUX ENSEIGNANTES

Lors des échanges et entre les réunions, une transmission ajustée aux besoins d'informations, de contenus divers était réalisée par courriels. De nombreuses ressources ont été proposées tout au long de l'accompagnement à l'accompagnement. La liste suivante en donne quelques exemples :

Sitographie :

- Site du CTREQ sur la métacognition : <http://rire.ctreq.qc.ca/2015/08/strategies-metacognition/>
- Site d'information « Mon cerveau à l'école » : <http://moncerveaualecole.com>
- Le cartable fantastique - ressources pédagogiques adaptées pour Dys- : <http://www.cartablefantastique.fr/>
- Site de « La main à la pâte » - Cerveau et apprentissage : sélection de contenus et d'activités sur le cerveau et ses fonctions cognitives à l'usage des professionnels de l'éducation <http://www.fondation-lamap.org/fr/cognition>
- Site de Institut National de Recherche Pédagogique, ressources pour les enseignants : <https://www.canal-u.tv/producteurs/inrp>
- Site du Groupe de Recherches en Neurosciences Éducatives de l'U.C.O. <https://www.uco.fr/fr/actualites-uco>
- Site du Collège de France, 135 cours de Stanislas Dehaene et de ses invités. : http://www.college-de-france.fr/site/stanislas-dehaene/_audiovideos.htm
- Site de l'INSERM – Contenu sur les neurosciences : <https://www.inserm.fr/inserm-global-search?s=neurosciences>
- Le site de la Fédération pour la recherche sur le cerveau ; <http://www.frcneurodon.org/comprendre-le-cerveau/a-la-decouverte-du-cerveau/>
- Site blog ressources sur le cerveau « Le cerveau à tous les niveaux » : <http://lecerveau.mcgill.ca/intermediaire.php>

Videos :

- 4 interventions de Christian Philibert (Neurosciences, les huit intelligences) : <https://putsch.media/20150722/interviews/interviews-culture/les-neurosciences-entretien-avec-christian-philibert-4-5/>
- Chaîne YouTube de l'association pour la recherche en neuroéducation : <https://www.youtube.com/user/ANeuroeducation>
- 242 vidéos classées par thème et par auteurs, sur le cerveau sur le site de Canal U: https://www.canal-u.tv/recherche/?q=Neurosciences&submitProgramSearch=Ok&simpleform_submitted=searchbar-form&fromSimpleForm=1
- Animations 3D de Lyon I sur l'encéphale de l'université : <https://www.youtube.com/watch?v=Z8Nk-XlgXwA&list=PL8D9CD9F5D13C93FC> et sur le neurone et la libération des neurotransmetteurs <https://www.youtube.com/watch?v=LrzWhuKYxew&list=PL8D9CD9F5D13C93FC>
- Conférences de Steve MASSON « Mieux connaître le cerveau peut-il vraiment nous aider à mieux enseigner ? » : <https://www.youtube.com/watch?v=V8Xjbb1CWVE>
- Vidéo-montages de Jean-Philippe LACHAUX sur *Le cerveau funambule* :
 - [Marcher sur la poutre](https://www.youtube.com/watch?v=TTHrFf9RYU4) : <https://www.youtube.com/watch?v=TTHrFf9RYU4>
 - [Pouce, index, majeur](https://www.youtube.com/watch?v=h12qckEV0cU) : <https://www.youtube.com/watch?v=h12qckEV0cU>
 - [Les bulles d'attention](https://www.youtube.com/watch?v=iHbrohxaGuc) : <https://www.youtube.com/watch?v=iHbrohxaGuc>
- Conférence de Jean-Philippe Lachaux, « Le cerveau attentif ». - 11èmes rencontres du FFFOD « Nouvelles façons d'apprendre, nouveaux usages numériques, nouvelle économie pour la formation » les 6, 7 et 8 novembre 2013. : <https://www.youtube.com/watch?v=GbMWsmZJM2Q>
- Vidéo de Elena PASQUINELLI sur les neuromythes : <https://www.youtube.com/watch?v=i3-O2ImT3-g>
- Conférence audio de Jean-Luc Berthier « Les neurosciences au service de la pédagogie » : <https://lachepaslecole.ac-versailles.fr/Conference-Les-neurosciences-au-service-de-la-pedagogie>
- Emission d'Arte « Le cerveau et ses automatismes, le pouvoir de l'inconscient » : <https://www.youtube.com/watch?v=u3pRwTyku3Q>
- Emission d'Arte « *Les étonnants pouvoirs de la transformation du cerveau* » diffusée le 21 janvier 2012. <https://www.dailymotion.com/video/xnvyyvz>

- Emissions « C'est pas sorcier » de France Télévision :
 - Cerveau 1 - Les sorciers se prennent la tête : <https://youtu.be/qWr8yA-ZhBI>
 - Cerveau 2 - J'ai la mémoire qui flanche : <https://www.youtube.com/watch?v=Wz0lrKSRtmE>
 - Peut-on améliorer sa mémoire ? : <https://www.youtube.com/watch?v=Crh3MtpVZxM&t=261s>
 - Les troubles dys : <https://www.youtube.com/watch?v=7jaeNhjz2rQ>
 - Le sommeil : <https://www.youtube.com/watch?v=eqDTm2zpsOE>
- Capsule vidéo de Mathieu Gagnon : « Apprendre et réussir – comprendre sa mémoire » : <https://www.youtube.com/watch?v=5EC0IyWqfhg&list=PLmCLQT6-DWrcxnMnjHnS-ADqQN8qTXoCo&index=2&t=0s>
- Vidéo d'Alain SAVARY « Une pédagogie explicite pour une pédagogie non sélective » : <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/ressources/theme-1-perspectives-pedagogiques-et-educatives/realiser-un-enseignement-plus-explicite/extrait-vidéo-de-jean-yves-rochex-sur-lenseignement-explicite>
- 4 vidéos de l'association « Ecole Positive » pour expliquer comment le cerveau apprend : (<http://ecolepositive.fr/apprenons-4-vidéos-lexpliquer-aux-enfants/>)
- Podcast de l'émission de France Culture "Les vertus scolaires : attention à l'attention" (2016) : <https://www.franceculture.fr/emissions/rue-des-ecoles/les-vertus-scolaires-24-attention-lattention>
- Podcast de l'émission de France Inter « La Tête au carré » : "L'éducation à la lumière des neurosciences" (Décembre 2015) : <https://www.franceinter.fr/emissions/la-tete-au-carre/la-tete-au-carre-09-decembre-2015>
- Podcast de Pascale Toscani « Les neurosciences éducatives » sur Nipédu (juin 2015) (<https://nipcast.com/nipedu-64-neurosciences-educatives/>)

Articles ou livres :

- Ajchenbaum-Boffety, B., Lena, P. (2008). *Éducation, sciences cognitives et neurosciences : quelques réflexions sur l'acte d'apprendre*. Paris : PUF.
- Bocquet, P. (2013). 6 leçons des neurosciences contre les idées reçues. *Science et vie*, 1147.

- Bouin, N. & Zakhartchouk, J.-M. (février 2016). Neurosciences et pédagogie. *Les Cahiers pédagogiques*, 527.
- Citton, Y. (2014). *Pour une écologie de l'attention*. Paris : Seuil.
- Eustache, F. (2016). *La neuro-éducation : la mémoire au cœur de l'apprentissage*. Paris : Odile Jacob.
- Gaussel, M. & Reverdy, C. (septembre 2013). Neurosciences et éducation : la bataille des cerveaux. *Dossier d'actualité veille et analyses IFÉ*, 86. <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/86-septembre-2013.pdf>
- Habib, M. (2011). *Le cerveau de l'hyperactif : entre cognition et comportement*, *Développement*, 3(9), 26-40.
- Houdé, O. (2014), *Résister*. Paris : Le Pommier.
- Lachaux, J.-C. (2015). *Le Cerveau funambule*. Paris : Odile Jacob.
- Masson, S. (mars 2015). La neuroéducation. *ANAE*, 134 http://revue.sesamath.net/IMG/pdf/anae_134_presentation-1.pdf
- Montagner, H. (juin 2009). Mémoire, attention et rythmes scolaires. Les Dossiers des Cahiers, *Cahiers pédagogiques*, 474.
- Pasquinelli, E. (2015). *Mon cerveau, ce héros – Mythes et réalité*. Paris : Le Pommier.
- Rostène, W. & Epelbaum, J. (2015). *Le cerveau*. Collection "Les minipommes". Paris : Le Pommier.
- Sousa, D. A. & Tomlinson, C. A. (2013). *Comprendre le cerveau pour mieux différencier : Adapter l'enseignement aux besoins des apprenants grâce aux apports des neurosciences*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Toscani, P (2015). *Apprendre avec les neurosciences Rien ne se joue avant 6 ans*. Paris : Chronique Sociale, 3e édition.
- Documentation des éditions Chenelière (<https://www.cheneliere.ca/>)

Films :

- *Vice Versa*, (2015), un film de Pete Docter et Ronaldo Del Carmen.

Ressources :

- L'association COGNIJUNIOR (<https://cognijunior.org/>) propose des scénarios accompagnés d'activités et de différents supports libres disponibles en ligne et libres d'accès, parmi lesquelles des bandes-dessinées sur les thèmes de la mémoire -

(<http://cognijunior.org/portfolio/les-memoires-et-lapprentissage/>), la plasticité cérébrale (<http://cognijunior.org/portfolio/neurosciences-et-apprentissage/>) e t les récompenses (<http://cognijunior.org/rencontrer-saint-nicolas-une-histoire-cerebrale/>)

- Association Chiasma propose des ateliers et ressources sur la pensée critique et les biais cognitifs très présents dans nos raisonnements. Plus d'informations sur la page Facebook de Chiasma Paris (https://www.facebook.com/pg/chiasmeparis/about/?tab=page_info) et sur le site de l'association (<https://www.chiasma.co/>).
- Association Emotions Synesthètes (<https://emotionsyn.com/>) : des activités ludiques, artistiques et créatives pour permettre aux enfants de comprendre le cerveau autrement.
- Association Potentialdys (<http://www.potentialdys.org/index.php/en/la-recherche>) et sa page Facebook (<https://www.facebook.com/groups/725132707588664/>)
- Webinaire de Steve Masson sur les neuromythes (<https://create.piktochart.com/output/21840649-les-neuromythes>)
- Site de vente de DVD sur les neurosciences à l'école : <https://www.innovation-en-education.fr/les-neurosciences-et-lecole/>

ANNEXE XIV. TABLEAU SYNTHETIQUE DES ACTIONS DES DISPOSITIFS

Document de travail

➔ **Actions spécifiques : Les Six pivots neurocognitifs** (B : Ecole des Bourseaux à Saint Ouen l'Aumône, M : Ecole du Sacré Cœur à Marseille)

Stimulation des différentes mémoires

B+M : Ateliers cerveaux dans la classe. Entretien d'évocation. L'accent porté sur le vécu scolaire, sur le vécu de l'expérimentation

B : Travail des différentes mémoires sensorielles et notamment au niveau corporel.

Un travail sur la mémoire autour du projet de classe transplantée est mis en place.

Procédures d'imitation latérale

B+M

La pédagogie de la coopération place les élèves dans des situations de travail de groupe coopératif, dans lequel chaque membre contribue à la tâche et doit coopérer avec les autres.

En participant aux interactions de son groupe coopératif, l'élève développe ses habiletés sociales, puisqu'il doit respecter les idées des autres et être en mesure de présenter les siennes

L'élève devient plus autonome dans son apprentissage. L'apprentissage coopératif permet une confrontation des points de vue et des stratégies d'apprentissage qui élargissent l'esprit et le champ de compétences de l'élève. L'enfant développe ses capacités d'explicitation, ses habiletés sociales.

Ritualisation et mise en conflit des connaissances

B+M

Le contrat pédagogique : accord explicite, négocié entre l'enseignant et l'élève à propos d'une situation d'apprentissage. Un engagement pris au dépassement de la difficulté.

L'apprentissage coopératif permet la confrontation des points de vue, la prise de position, l'opposition, la justification...

Répétition de certaines tâches comme moyen d'automatisation procédurale.

Attention portée à la dépense énergétique et à la chronobiologie

B+M

Mise en place de séquences d'activités spécifiques : Les ateliers « Mon cerveau dans la classe » : Fiches types prêtes à l'emploi (Toscani).

Séquençage des apprentissages.

Temps de pauses. Régulation. Planification des durées de réalisation des travaux

Attention portée à la gestion pulsionnelle

B : Les ateliers « Bien-être et se conn-être » : Relaxation, sophrologie, méditation de pleine conscience, yoga

M : Atelier musique. Ateliers remédiation cognitive. Pratique de la relaxation

Structuration temporelle et spatiale

B : Ateliers expression corporelle et régulation de la voix

M : Aménagement de la classe espace cloisonné, mobilier amovible. Atelier musique

- ➔ Articulation des différentes interventions avec l'ensemble des recommandations de la charte de bientraitance pédagogique selon chaque terrain. En rouge l'apport du dispositif. En noir L'articulation de la charte aux modalités déjà en place.

Recommandation de la HAS traduites en milieu scolaire	Application effective de ces recommandations en milieu scolaire Marseille – Ecole du Sacré cœur : 10+	Application effective de ces recommandations en milieu scolaire SOA – Ecole des Bourseaux.
Repère I [Axe 1] : L'élève, co-auteur de son parcours d'apprentissage = Action A		
Travailler dans le respect des droits et choix de l'élève	Mise en place d'une pédagogie de contrat	Pédagogie de contrat
Personnaliser le travail	Etablissement de PPRE avec l'élève en fonction des besoins spécifiques	Neuro-pédagogie de contrat : le contrat d'apprentissage
Entendre la parole de l'élève et respecter sa légitimité	Temps d'explicitation (Vermersch) Atelier Quoi de neuf ? (Freinet) Ecoute active (Rogers)	Pédagogie de l'explicitation (Vermersch, Faingold) Atelier Quoi de neuf ? (Freinet) Ecoute active (Rogers)
Développer les possibilités de relations réciproques entre les élèves et mettre en place une organisation limitant les occasions de dépendance des élèves envers les professionnels	Pédagogie de contrat Apprentissage coopératif Tutorat, solidarité Vicariance (Bandura) Travail en groupe, en binôme Effectif réduit	Pédagogie de projet : Apprentissage coopératif Pédagogie de contrat Tutorat, solidarité Vicariance (Bandura) Travail en groupe, en binôme Responsabilités

Recommandation de la HAS traduites en milieu scolaire	Application effective de ces recommandations en milieu scolaire Marseille – Ecole du Sacré cœur : 10+	Application effective de ces recommandations en milieu scolaire SOA – Ecole des Bourseaux.
Attention particulière portée aux refus comme à la non-adhésion pour faire évoluer la situation de manière adaptée aux résistances ou difficulté de l'élève.	<p>Break : Patience/Tolérance</p> <p>Prise en compte des difficultés (cognitives, affectives, physiques) pour réviser à la baisse la ZPA</p> <p>Sollicitations réflexives sur les situations problèmes</p>	<p>Break : Patience/Tolérance</p> <p>Prise en compte des difficultés pour définir la ZPA</p> <p>Sollicitations réflexives sur les situations problèmes</p>
1. <u>L'accompagnement de l'autonomie</u>	<p>L'apprendre à apprendre</p> <p>Médiation pédagogique</p> <p>Outils repères PIFAM</p>	<p>L'apprendre à apprendre</p> <p>Médiation pédagogique</p> <p>Outils repères</p>
Informier comme premier support à l'autonomie	Consignes explicites + Sens neurocognitif donné aux tâches scolaires	Consignes explicites + Sens neurocognitif donné aux tâches scolaires
Evaluer le risque entre la marge d'autonomie et la marge d'incertitude (insécurité)	<p>Evaluation en lien avec le profil neurocognitif (évaluation SESSAD)</p> <p>La participation à l'évaluation</p> <p>Auto-Evaluation des élèves</p>	<p>La participation à l'évaluation et aux modalités d'évaluation</p> <p>Auto-Evaluation croisée des élèves</p> <p>Porte-folio et entretien de régulation avec l'élève</p>

Recommandation de la HAS traduites en milieu scolaire	Application effective de ces recommandations en milieu scolaire Marseille – Ecole du Sacré cœur : 10+	Application effective de ces recommandations en milieu scolaire SOA – Ecole des Bourseaux.
Prendre en compte le rythme de l'élève et l'ensemble de ses besoins	<p>Outils-Repères du temps : horloge, calendrier, chronomètre, sablier...</p> <p>Structuration de la journée</p> <p>Emploi du temps soin/classe personnalisé</p> <p>Séquençage des activités (Testu)</p> <p>Implication des élèves dans l'organisation du temps de travail</p>	<p>Outils-Repères du temps : horloge, calendrier, sablier...</p> <p>Structuration de la journée</p> <p>Emploi du temps à la semaine</p> <p>Séquençage des activités (Testu)</p> <p>Implication des élèves dans l'organisation du temps de travail</p>
Accompagner par la parole et la réflexion le parcours de l'élève.	<p>Temps de synthèse du travail selon le contrat</p> <p>Echanges réguliers sur l'auto-évaluation</p>	<p>Réunions COOP</p> <p>Bilan de semaine : échange individuel sur l'auto-évaluation</p> <p>Séances spécifiques dédiées à la réflexion sur l'évaluation avec création d'outils facilitateurs de l'exercice métacognitif</p>

Recommandation de la HAS traduites en milieu scolaire	Application effective de ces recommandations en milieu scolaire Marseille – Ecole du Sacré cœur : 10+	Application effective de ces recommandations en milieu scolaire SOA – Ecole des Bourseaux.
2. <u>La communication individuelle et collective</u>	Marseille : 10+	SOA : Les Bourseaux
Proposer à l'élève des occasions d'expression diversifiée	Ecrire/Raconter/Dessiner : Clavier/crayons/dictée à l'adulte Artistique : ateliers musique	Projet annuel Salon du livre Organisation de la classe verte annuelle
Créer dans l'établissement un environnement propice à la prise de parole individuelle ou collective.	Espace 10+ avec le petit effectif Mise en place d'une pédagogie de projet Quoi de neuf ?	L'espace des ateliers « Bien-être » et leurs temps de verbalisation L'expression graphique post séance
3. <u>Le projet d'accueil d'accompagnement défini et évalué</u>	Partie évaluation par l'école et le SESSAD EMVS	Partie évaluation par l'école EMVS
Fixer des objectifs précis dans le cadre du projet personnalisé	Evaluation scolaire	Parcours ceintures (Freinet)
Fixer des modalités de mise en place et de suivi respectueuses des capacités et des rythmes de l'élève	Evaluation scolaire/médicale/familiale	Planification des ateliers Choix des thématiques en fonction des besoins des élèves

Recommandation de la HAS traduites en milieu scolaire	Application effective de ces recommandations en milieu scolaire Marseille – Ecole du Sacré cœur : 10+	Application effective de ces recommandations en milieu scolaire SOA – Ecole des Bourseaux.
Observer les effets positifs et négatifs des actions mises en place et effectuer les ajustements nécessaires dans l'accompagnement.	L'EMVS Les tests psychométriques L'évaluation continue (diagnostique, formative, sommative) de l'enseignante Réunions mensuelles de supervision	L'EMVS L'évaluation continue (diagnostique, formative, sommative) de l'enseignante L'auto-évaluation de l'élève. Les bilans hebdomadaires Les rendez-vous portfolio Réunions mensuelles de supervision
REPERE II [AXE 2]: LA QUALITE DU LIEN ENTRE PROFESSIONNELS ET ELEVES =ACTION A/B		
1. <u>Un respect de la singularité, fondement de l'intervention :</u>	Droit et respect à un traitement différencié des élèves explicité en réunions, synthèses et reconnu au sein de l'établissement	Reprise de la philosophie des fondamentaux de l'école Et liaison avec la Charte de bientraitance pédagogique
Apporter une réponse adaptée aux besoins de l'élève grâce à la formation et la qualification des professionnels	Cycle de conférences Travail partenarial Synthèses hebdomadaires au SESSAD	Proposition de ressources neuro-pédagogiques tout au long de l'année (voir liste des supports)

Recommandation de la HAS traduites en milieu scolaire	Application effective de ces recommandations en milieu scolaire Marseille – Ecole du Sacré cœur : 10+	Application effective de ces recommandations en milieu scolaire SOA – Ecole des Bourseaux.
Formaliser le respect de la singularité de la personne grâce au contrat de présence et au document individuel de prise en charge	<p>Vigilance à l'absentéisme scolaire</p> <p>Prises en charges rééducatives sur le temps et sur le lieu scolaire</p> <p>Proposition de ressources neuro-pédagogiques tout au long de l'année (voir liste des supports)</p>	<p>Contrat pédagogique</p> <p>Pédagogie active</p>
Porter toute l'attention nécessaire à la nature et à l'expression de la relation affective.	<p>Cadre éthique de bienveillance liée à la bonne compréhension des modalités de fonctionnement de chacun.</p> <p>Attention altruiste en relation d'aide</p> <p>Importance accordée à l'intersubjectivité</p>	<p>Disponibilité et qualité d'écoute</p> <p>Porter une attention particulière pour chacun</p> <p>Proposer une gestion plus individuelle que groupale</p>
<p>2. <u>La vigilance concernant la sécurité physique et le sentiment de sécurité des élèves :</u></p>	<p>Aménagements spécifiques de l'espace 10+ (Mobilier ergonomique, coin détente...)</p> <p>Localisation de l'espace 10+ dans l'école (près de la maternelle)</p>	<p>Veille accrue et attention portée sur les conflits interpersonnel.</p> <p>Vigilance particulière vis-à-vis des moqueries entre élèves</p>

Recommandation de la HAS traduites en milieu scolaire	Application effective de ces recommandations en milieu scolaire Marseille – Ecole du Sacré cœur : 10+	Application effective de ces recommandations en milieu scolaire SOA – Ecole des Bourseaux.
Assurer la protection et veiller au bien-être physique des élèves	Surveillance systématique de cour Construction d'un climat de travail serein Règles de vie de classe co-élaborées avec les élèves Statut de l'erreur Compétition avec soi-même et non rivalité avec ses pairs	Surveillance systématique de cour Construction d'un climat de travail serein Règles de vie de classe co-élaborées avec les élèves Statut de l'erreur Compétition avec soi-même et non rivalité avec ses pairs
Veiller à la communication et articulation entre les professionnels	Liaisons régulières entre 10+ et classe d'inclusion et avec les intervenants du SESSAD	Partenariat associatif (parents d'élèves, municipalité etc...) : L'AEOB
Informers les élèves sur les événements institutionnels et les changements de professionnels	La verbalisation pour l'anticipation, la prévision Un emploi du temps clair et ajustable (Une version pour le groupe classe et une version individuelle)	Connaissance du calendrier des ateliers, des T1 et T2 de l'EMVS. Programme planifié sur une année.
Être réactif aux besoins de l'élève et apporter une réponse appropriée à la demande. [AXE 3]	Posture d'ajustement simultanée, immédiate et parfois différée	Posture d'ajustement simultanée, immédiate et différée

Recommandation de la HAS traduites en milieu scolaire	Application effective de ces recommandations en milieu scolaire Marseille – Ecole du Sacré cœur : 10+	Application effective de ces recommandations en milieu scolaire SOA – Ecole des Bourseaux.
3. <u>Un cadre institutionnel stable :</u>	Charte de bientraitance pédagogique	Charte de bientraitance pédagogique
Veiller à la connaissance et au respect du droit au sein de la structure	Charte de Bientraitance pédagogique Règles de vie de l'école et du 10+	Charte de Bientraitance pédagogique Règles de vie de l'école et du groupe de vie
Effectuer un rappel à la règle si nécessaire sans rigidité institutionnelle	Charte de Bientraitance pédagogique Règles de vie Bilan hebdomadaire	Charte de Bientraitance pédagogique Règles de vie Bilan hebdomadaire
Intervenir en cas de violence pour contenir l'élève qui l'exerce envers les autres	Charte de Bientraitance pédagogique Règles de vie Tableau des responsabilités Bilan hebdomadaire	Charte de Bientraitance pédagogique Règles de vie/ Statuts de l'école Tableau des responsabilités Régulation = Réunion hebdomadaire
Interroger les passages à l'acte violents à la lumière de la vie de l'institution et du parcours de l'élève.	Charte de Bientraitance pédagogique Neuro-compréhension des émotions Enseignement du rôle des neurones miroirs Règles de vie	Charte de Bientraitance pédagogique Neuro-compréhension des émotions Enseignement du rôle des neurones miroirs Règles de vie

Recommandation de la HAS traduites en milieu scolaire	Application effective de ces recommandations en milieu scolaire Marseille – Ecole du Sacré cœur : 10+	Application effective de ces recommandations en milieu scolaire SOA – Ecole des Bourseaux.
REPERE III [AXE 6] : L'ENRICHISSEMENT DES STRUCTURES ET DES ACCOMPAGNEMENTS PAR TOUTES LES CONTRIBUTION INTERNES ET EXTERNES PERTINENTES = ACTION B		
1. <u>Travailler avec l'entourage et respecter les relations de l'élève avec ses proches.</u>	Posture qui prend en compte l'entourage et entend sa propre analyse sur la situation de l'élève en complémentarité des autres analyses,	
Créer des lieux et occasions qui permettent de reprendre, de maintenir et de conforter les liens affectifs avec les proches,	Réunions école/famille Rencontres des parents en rendez-vous individuels à la demande et planifiés sur école et au SESSAD	Statuts de l'école : Association des parents
Entendre et comprendre les demandes des besoins familiaux pour instaurer des solutions de prise en charge pérenne et respectueuse des petits équilibres familiaux,	Réunions école/famille Rencontres des parents en rendez-vous individuels à la demande et planifiés sur école et au SESSAD	
Maintenir des positionnements professionnels sans jugement de valeur à l'égard des relations entre l'élève et ses proches,	Mission type du SESSAD	Statuts de l'école : Association des parents

Recommandation de la HAS traduites en milieu scolaire	Application effective de ces recommandations en milieu scolaire Marseille – Ecole du Sacré cœur : 10+	Application effective de ces recommandations en milieu scolaire SOA – Ecole des Bourseaux.
Aider les personnes isolées à se créer un réseau social	Mission type du SESSAD	
2. <u>L'articulation avec la ressource extérieure</u> : Dynamique partenariale	Co-élaboration du projet novateur avec la participation d'organismes, associations et institutions diverses	Travail avec les animateurs Coordination avec les animateurs autour des séances
Ouvrir la structure à des ressources extérieures et développer les partenariats	Travail collaboratif SESSAD/Ecole	Interventions des professionnels bénévoles pour l'animation des ateliers « Bien-être »
Favoriser les interactions avec les visiteurs réguliers pour créer une culture de l'échange	Interventions régulières des soignants Visites régulières des chercheurs (doctorat et Erasmus+)	
Encourager la participation aux échanges par une sollicitation régulière et respectueuse des élèves.	Bâton de parole en collectif Priorité en classe d'inclusion Sollicitations régulières en entretiens d'explicitation	Bâton de parole en collectif

Recommandation de la HAS traduites en milieu scolaire	Application effective de ces recommandations en milieu scolaire Marseille – Ecole du Sacré cœur : 10+	Application effective de ces recommandations en milieu scolaire SOA – Ecole des Bourseaux.
3. <u>L'ouverture à l'évaluation et à la recherche.</u> Inscription du dispositif bientraitant dans un dispositif scientifique :	Participation des élèves à la recherche (EMVS) Contribution des élèves au recueil de données du terrain qui font progresser la compréhension des besoins pédagogiques DYS-	Participation des élèves à la recherche (EMVS) Contribution des élèves au recueil de données du terrain sur l'amélioration des conditions d'apprentissage
Recueillir les données pertinentes pour alimenter une démarche d'évaluation et de recherche.	Participation des élèves à la recherche (EMVS) Recueil des données probantes (observations, verbatims, productions d'élèves)	Participation des élèves à la recherche (EMVS) Recueil des données probantes (observations, verbatims, productions d'élèves)
REPERE IV [AXE7] : LE SOUTIEN AUX PROFESSIONNELS DANS LEUR DEMARCHE DE BIENTRAITANCE = ACTION B		
1. <u>Une promotion de la parole de tous les professionnels :</u>	Marseille : 10+	SOA : Les Bourseaux
Promouvoir l'échange autour de l'observation de proximité	Entretiens enseignante/chercheure : Accompagnement à l'accompagnement	Entretiens enseignante/chercheure : Accompagnement à l'accompagnement

Recommandation de la HAS traduites en milieu scolaire	Application effective de ces recommandations en milieu scolaire Marseille – Ecole du Sacré cœur : 10+	Application effective de ces recommandations en milieu scolaire SOA – Ecole des Bourseaux.
Sensibiliser régulièrement les professionnels sur le sens de leur mission	Supervision du protocole de recherche	Supervision du protocole de recherche
Favoriser un échange et un enrichissement de compétences autour des observations quotidiennes	Entretiens enseignante/chercheur : Accompagnement à l'accompagnement	Entretiens enseignante/chercheur : Accompagnement à l'accompagnement
Encourager les professionnels à écrire de manière régulière sur un support clairement identifié et accessible faisant l'objet d'une réflexion collective de la part des professionnels.	Rédaction des projets pédagogiques individuels Rédaction des projets individuels de soin	Rédaction du projet pédagogique du groupe de vie en lien avec l'action A (ateliers neuro, ateliers bien-être...)
2. <u>Une prise de recul encouragée et accompagnée.</u>	Marseille : 10+	SOA : Les Bourseaux
Accueillir tout nouveau professionnel et lui donner les moyens de comprendre et de s'adapter aux élèves qu'il accompagne.	Accueil des enseignants participants Présentation du dispositif	Encadrement des professionnels bénévoles pour les ateliers bien-être Présentation de la thématique
Accompagner les pratiques professionnelles et soutenir les professionnels par une réflexion régulière	Accompagnement à l'accompagnement Entretiens réguliers, à la demande en présentiel et distanciel Apports de contenus	Accompagnement à l'accompagnement Entretiens réguliers, à la demande en présentiel et distanciel Apports de contenus

Recommandation de la HAS traduites en milieu scolaire	Application effective de ces recommandations en milieu scolaire Marseille – Ecole du Sacré cœur : 10+	Application effective de ces recommandations en milieu scolaire SOA – Ecole des Bourseaux.
Inscrire ces échanges dans une démarche d'amélioration continue des pratiques	Accompagnement à l'accompagnement Entretiens réguliers, à la demande en présentiel et distanciel Apports de contenus	Accompagnement à l'accompagnement Entretiens réguliers, à la demande en présentiel et distanciel Apports de contenus
Mettre en place en cas d'événements particulièrement difficiles un accompagnement ponctuel approprié	Disponibilité Réponses en distanciel Liaison continue via WhatsApp	Disponibilité Réponses en distanciel Liaison continue via WhatsApp
Promouvoir la réflexion éthique des professionnels.	Référence à la charte de bientraitance	Référence à la charte de bientraitance
3. <u>Un projet évalué et réactualisé avec le concours des professionnels, garants de la bientraitance :</u>	Marseille : 10+	SOA : Les Bourseaux
Construire avec le concours des professionnels un projet d'établissement qui reprend le sens et fixe le cadre des missions des professionnels	Coordination/conciliation des différents projets d'école/de classe/du SESSAD/de recherche	Projet d'école

Recommandation de la HAS traduites en milieu scolaire	Application effective de ces recommandations en milieu scolaire Marseille – Ecole du Sacré cœur : 10+	Application effective de ces recommandations en milieu scolaire SOA – Ecole des Bourseaux.
Mettre en place des organisations qui fixent les responsabilités précises et un fonctionnement collectif cohérent	Réunions sur école (équipe élargie ou restreinte) et sur le SESSAD Programmation des interventions et missions des intervenants	Programmation des interventions
Instaurer des modes d'encadrement respectueux des personnes et garant de la bienveillance.	Accompagnement à l'accompagnement Réunions de synthèse SESSAD Réunions de synthèse 10+	Accompagnement à l'accompagnement Réunions de préparation à la mise en place du DAB



Titre : La bientraitance pédagogique : une relation de confiance partagée, une attention ajustée

Mots clés : Bientraitance-pédagogique ; souffrance scolaire ; accompagnement ajusté ; métacognition ; bien-être ; neuro-pédagogie

Résumé : Cette recherche-action vise à la conception et à l'expérimentation d'un dispositif bientraitant fondé sur la construction d'un environnement d'apprentissage sécurisé et sur le développement d'une posture pédagogique d'attention aux besoins des enfants à l'école.

Des recommandations bientraitantes issues du milieu médical (ANESM, 2008) ont été traduites en une Charte de Bientraitance Pédagogique et transférées en milieu scolaire. La déclinaison de cette charte en un Dispositif d'Accompagnement Bientraitant ajusté au contexte dans lequel il s'inscrit, comprend deux actions : d'une part un accompagnement des élèves à la réflexivité, et d'autre part un accompagnement à l'accompagnement des élèves auprès de l'enseignant. Ces actions d'obédience neuro-pédagogique portent sur l'explicitation, la métacognition, l'ajustement pédagogique, la réciprocité et la communication

subjective.

Nous avons par ailleurs conçu et validé une Echelle de Mesure du Vécu Scolaire pour évaluer le bien-être des élèves et l'efficacité du dispositif. Les résultats des expérimentations menées auprès d'une population d'élèves de cycle 3 sur deux terrains distincts, porteurs de troubles Dys-sur le premier, tout-venants sur le second, ont démontré l'efficacité de la charte proposée et des actions associées. Cette double expérimentation a mis en évidence l'impact positif du dispositif sur le vécu des enfants.

Cette étude nous amène à préciser la portée d'une philosophie de l'accompagnement bientraitant et nous permet de mieux comprendre les facteurs intervenants dans la souffrance scolaire. Des pistes pour la mise en œuvre élargie d'une politique de **bientraitance-pédagogique** sont en outre proposées.

Title: pupil pedagogic well-treatment: mutual trust and tailored care

Keywords: pupil pedagogic well-treatment; learning difficulties; metacognition; well-being; neuro-pedagogy

Abstract: This action-research aims at conceptualizing and experimenting a well-treatment device based on the set up of a secure learning environment and on the development of a pedagogic posture tailoring pupils' learnings to their needs at school.

Well-treatment recommendations from the medical community (ANESM, 2008) have been integrated in a Pupil Pedagogic Well-Treatment Charter for schools. Based on this Charter, the Well-Treatment Support Device implies a two-fold action: leading pupils to reflexivity; and assisting teachers with pedagogy. Those actions, neuro-pedagogical based, imply clarification, metacognition, pedagogic tailoring, reciprocal regulation and subjective communication.

In addition, we have created and validated a Measurement Scale of Pupil's School Perceptions in order to assess pupils' well-being and thus the proposed Device efficiency.

The results of experimentation on pupils in their last two years of elementary and first year of secondary school in two groups, which are with or without dys disorders, have proven the Charter efficiency and highlighted the positive impact of the Device on the pupils' school perceptions.

After defining the scope of a well-treatment philosophy and furthering the understanding of learning distress factors, we shall open new leads for a wide implementation of a pupil pedagogic well-treatment policy.