

**Chaire francophone, Domaine de Sociologie,
Politiques Sociales et Travail Social
Université de Fribourg**

L'adaptabilité à la vie scolaire

Sociologie de l'intervention socioéducative en milieu scolaire

Par Julien Nussbaum

Originaire de Grosshöchstetten

Mémoire de master

Présenté à la Faculté des lettres de l'Université de Fribourg (CH)

Effectué sous la direction du Prof. ord. Marc-Henry Soulet

Février 2020

L'adaptabilité à la vie scolaire

Sociologie de l'intervention socioéducative en milieu scolaire

Par Julien Nussbaum

Originaire de Grosshöchstetten

Mémoire de master

Présenté à la Faculté des lettres de l'Université de Fribourg (CH)

Effectué sous la direction du Prof. ord. Marc-Henry Soulet

AVANT-PROPOS

Je tiens à remercier toutes les personnes ayant rendu possibles l'élaboration et la rédaction de ce mémoire :

Tout d'abord, je remercie mon directeur de mémoire, le Professeur ordinaire Marc-Henry Soulet, ainsi que son assistante, Mme Aurianne Stroude, qui ont su me confronter dans mes réflexions et me permettre d'aborder avec ouverture ce travail de mémoire.

Ensuite, j'aimerais exprimer ma gratitude au directeur de l'Établissement primaire d'Entre-bois (Lausanne), Monsieur Jacques Daniélou, pour la confiance qu'il m'a accordée ainsi que pour la pertinence de ses questions. Je remercie également, la doyenne de pédagogie différenciée liée à cet Établissement scolaire, Madame Martine Terribilini pour sa disponibilité et son intérêt. Ma gratitude se manifeste aussi à l'égard du directeur de l'Établissement primaire et secondaire C.F. Ramuz (Lausanne), Monsieur Hubert Olivier, pour ses autorisations spécifiques liées à l'obtention d'informations clés. L'expression de ma gratitude se déploie aussi envers l'ancien directeur général de la DGEO, Monsieur Alain Bouquet, pour m'avoir permis d'effectuer mon terrain d'enquête au sein d'un Établissement de l'école publique vaudoise.

Puis, j'aimerais adresser mes chaleureux remerciements à l'équipe de soutien éducatif en milieu scolaire de l'Établissement d'Entre-Bois, Madame Murielle Spahr Novello (coordinatrice), Monsieur Hideo Bachelard, Madame Valérie Gadina et Madame Séverine Rey pour leur disponibilité, leur intérêt et leur précieuse collaboration. Ce fut un plaisir de découvrir une équipe si engagée dans leur travail mêlant avec une rare acuité intelligence pratique et sensibilité éthique.

Finalement, un grand merci à ma famille et à mes proches pour leurs encouragements si précieux.

TABLES DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS	4
INTRODUCTION.....	7
1. CONTEXTE ET ÉQUIPE DE SOUTIEN ÉDUCATIF EN MILIEU SCOLAIRE	17
2. MISSION ET CONDITIONS-CADRE	20
2.1. Conditions-cadre et mandats individuels.....	25
2.2. Conditions-cadre et mandats de classe.....	45
2.3. Mission et conditions-cadre : entre dimensions formelles et informelles	51
3. MISSION ET MULTIPLICITÉ DE L'ACCOMPAGNEMENT	54
3.1. Accompagnement socioéducatif de type intégratif	56
3.2. Accompagnement socioéducatif de type pédagogique.....	68
3.3. Accompagnement socioéducatif de type transversal.....	77
3.4. Mission et multiplicité de l'accompagnement : entre dimensions et pratiques	81
4. TRAVAIL DE RÉSEAU ET COLLABORATION	82
4.1. La direction : entre travail de réseau et rapport hiérarchique	84
4.2. L'équipe SEMS et les séances d'intervision	84
4.3. Travail de réseau et collaboration avec les enseignants	85
4.4. Travail de réseau et collaboration avec les parents	91
4.5. Le travail de réseau pluridisciplinaire	94
4.6. Travail de réseau : entre pratiques formelles et informelles	96
5. MISSION ET FONCTION SOCIALISATRICE DE L'ÉCOLE	97
5.1. Fonction socialisatrice et intégratrice de l'école.....	97
5.2. Redéfinition de la mission des intervenants	98
5.3. Réflexions sur la fonction socialisatrice et intégratrice de l'école.....	102
CONCLUSION.....	105
BIBLIOGRAPHIE	108
ANNEXES	110
Annexe I : Cahier des charges de l'équipe de Soutien Éducatif en Milieu Scolaire (SEMS)	110
Annexe II : Canevas de la procédure de mandat SSE.....	112
Annexe III : Canevas de la procédure de mandat SEMS	114
Annexe IV : Procédures de mandats individuels (critères, catégories et sous-catégories).....	117

Annexe V : Procédures de mandats individuels (critères principaux par partie).....	126
Annexe VI : Procédures de mandats individuels (Parties et dimensions)	127
Annexe VII : Procédures de mandats individuels (synthèse des dimensions).....	135
Annexe VIII : Procédures de mandats de classe (parties et dimensions)	136
Annexe IX : Procédures de mandats de classe (synthèse des dimensions)	141
Annexe X : Procédures et restitution des observations des mandats individuels suivis.....	142
Annexe XI : Procédure et restitution des observations du mandat de classe suivi	148
Annexe XII : Statistiques (mandats d'interventions 2015-2017).....	150
Annexe XIII : Canevas d'entretien collectif semi-directif	151
CURRICULUM VITAE	
CERTIFICAT DE NON-PLAGIAT	
RÉSUMÉ	

INTRODUCTION

La diversification des métiers du travail social¹ est un phénomène qui définit l'émergence dans le domaine du travail social de professionnels aux formations atypiques pour ce secteur : sociologues, psychologues, anthropologues, et de manière générale les diplômés universitaires. Mais cette tendance n'est pas la seule perspective qui illustre ce phénomène. Cette diversification concerne aussi la multiplication des champs d'action des métiers historiques du travail social (éducateur social, assistant social et animateur socioculturel). Celui de l'éducateur social, nommé éducateur spécialisé en France, n'échappe pas à cette logique de diversification :

« Un numéro de la revue L'Observatoire, consacré aux éducateurs spécialisés, montre combien face à la variété des services, des publics, des pouvoirs organisateurs, des réglementations, des pédagogies, des modes d'intervention et des compétences, on ne peut plus parler « du » métier, mais « des » métiers de l'éducateur spécialisé. »²

Cet éclatement des métiers du travail social, dans le sens de multiplication des champs d'action, est l'angle d'approche de notre recherche. En Suisse, le métier d'éducateur social est aussi impacté par cette tendance. En 2006³, le canton de Vaud via le Département de la Formation et de la Jeunesse (DFJC) crée le Module d'Activité Temporaire et Alternatif à la Scolarité (MATAS) afin de renforcer ses politiques socioéducatives. Cette structure externe au bâtiment scolaire accueille des élèves en difficultés scolaires, durant habituellement trois mois. Ils sont accompagnés par des éducateurs sociaux dans l'optique de réguler des difficultés comportementales et/ou développementales en lien à la vie scolaire. Les élèves bénéficient d'un soutien spécifique dans cette structure en alternance avec des jours de présence au sein de leur classe ordinaire. À la fin de cette mesure, ils réintègrent leur classe à plein temps. La création de ce module opère un rapprochement entre les éducateurs sociaux et le contexte scolaire, bien qu'ils soient dans cet exemple, hors de l'environnement direct de l'élève (bâtiment et classe).

En parallèle, dans le même canton, certains projets se sont développés à partir de 2003⁴ dans l'optique de travailler plus étroitement avec les éducateurs sociaux. L'Établissement secondaire de Villamont (Lausanne) a mis en place un éducateur social en milieu scolaire « afin de maintenir le jeune à l'école, d'éviter l'échec et l'exclusion scolaires. »⁵ Ce professionnel intervient dans plusieurs domaines dont l'accompagnement éducatif individualisé, les rencontres avec les enseignants, les urgences scolaires et la collaboration avec les parents.⁶ Dans cette perspective, l'éducateur social s'est encore rapproché de l'environnement direct de l'élève. En effet, il tient une permanence dans l'Établissement (bibliothèque). Lors de cette permanence, il peut être appelé par un enseignant qui éprouve des difficultés face à un élève qui perturbe profondément le déroulement de son cours. Dans

¹ VRANCKEN D., *Social barbare*, Charleroi, Éditions Couleur livres, coll. « Questions de société », 2010.

² VRANCKEN D., « Le travail social serait-il devenu une profession ? Quand la « prudence » s'invite au cœur d'un vieux débat » in *Pensées plurielles*, 30-31, 2012 /2-3, p. 27-28.

³ DFJ-SPJ, « Politique socioéducatif cantonale en matière de protection des mineurs » in *Vd.ch*, août 2006, consulté le 12 février 2017.

⁴ ÉTABLISSEMENT SECONDAIRE DE VILLAMONT & ASSOCIATION DE LA MAISON DES JEUNES, *Éducateur/trice en milieu scolaire (édems) : projet pédagogique et procédure d'intervention*, Lausanne, 2003.

⁵ ÉTABLISSEMENT SECONDAIRE DE VILLAMONT & ASSOCIATION DE LA MAISON DES JEUNES, *Éducateur/trice en milieu scolaire (édems) : rapport final 2003-2005*, Lausanne, 2005, p.16.

⁶ *Ibid.*, p. 18.

ce cas, l'éducateur peut venir chercher l'élève en classe et l'accompagner dans une salle annexe afin de travailler avec lui sur l'événement en question. À cet instant, il est au seuil de la porte de la classe, mais n'y est pas encore rentré pour intervenir. De plus, ce professionnel n'est pas rattaché structurellement parlant à l'école, mais à l'Association de la Maison des Jeunes (Lausanne) qui travaille en partenariat avec l'État de Vaud. C'est donc cette dernière qui l'emploie et non l'école.

D'un certain point de vue, il n'existe pas d'éducateurs sociaux en milieu scolaire dans le canton de Vaud, comme nous le verrons. En effet, ce statut professionnel n'est pas reconnu comme une fonction en exercice au sein de l'école publique vaudoise. Pourtant, certains éducateurs sociaux travaillent actuellement en collaboration avec les enseignants et accompagnent des élèves à l'intérieur des classes mêmes. De ce point de vue ci, la diversification des métiers du travail social, et en particulier celui de l'éducateur social, s'est amplifiée jusqu'au sein du milieu scolaire. Et plus spécifiquement, celui de la classe. Les sociologues Bucher et Strauss proposent le terme de *segment* pour désigner des groupements qui « émergent à l'intérieur d'une profession »⁷. Dans cette optique, les éducateurs sociaux en milieu scolaire sont à considérer comme un segment de la « profession » d'éducateur social ou de travailleur social.

Il y aurait donc une interface émergente entre l'éducation sociale et le milieu scolaire qui semble encore se profiler dans une logique de projet plutôt qu'une logique d'une institutionnalisation ancrée. Ce phénomène de diversification des métiers du travail social se traduit par l'apparition récente et inédite d'éducateurs sociaux exerçant au sein des classes de l'école publique vaudoise. Cependant, l'identification et le travail de ces professionnels semblent complexes à appréhender. Qui sont-ils ? Quelle mission poursuivent-ils ? Comment la traduisent-ils en pratique professionnelle ?

Une phase d'exploration était nécessaire pour mieux circonscrire cette interface inédite entre le travail social et le milieu scolaire. À cet instant, nous sommes persuadés que notre recherche prendra un tournant empirique central. Après des recherches effectuées auprès de la Direction Générale de l'École Obligatoire du Canton de Vaud (DGEO), nous avons pu identifier une structure professionnelle stable et composée de plusieurs professionnels spécialisés dans l'accompagnement socioéducatif en milieu scolaire, l'équipe de Soutien Éducatif en Milieu Scolaire (SEMS) de l'Établissement primaire d'Entre-bois (Lausanne) dont la création date de la rentrée 2007.

Au vu des questions préliminaires exposées ci-dessus (statut, mission et pratique) et afin de construire une problématique précise, nous prenons comme point de départ un document officiel de l'Établissement d'Entre-Bois (Lausanne), le cahier des charges de l'équipe SEMS⁸ et en particulier les éléments relatifs à la définition du poste de travail :

« L'intervenant SEMS peut être appelé auprès d'un enfant (ou des enfants) qui présentent des difficultés d'adaptation à la vie scolaire (comportement et/ou développement). Il propose un regard extérieur, des objectifs, des moyens qui sous-tendront un accompagnement éducatif

⁷ BUCHER R. et STRAUSS A., « Professions in Process » in *American Journal of Sociology*, 1961, 66 (4), pp. 325-334 cité et traduit par CHAPOULIE J.-M., « La dynamique des professions » in STRAUSS A. (textes réunis et présentés par BAZANGER I.), *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme*, Paris, Éditions L'Harmattan, coll. « Logiques Sociales », 1992, p. 68.

⁸ Cf. Annexe I.

personnalisé. Cet accompagnement est de type intégratif. L'intervention a lieu en général au sein de la classe, il est ponctuel, à durée déterminée selon mandat. L'intervenant SEMS travaille en étroite collaboration avec l'enseignant(e) et tous les acteurs du réseau social, éducatif et médical. »⁹

La définition du poste considère ce professionnel comme un intervenant. L'utilisation du terme « éducateur social » n'est pas mentionnée. Cependant, l'essentiel de sa pratique est centré sur la notion d'accompagnement éducatif. Autrement dit, il est spécialisé dans le travail éducatif. Un travail qui s'exerce en relation avec un ou plusieurs enfants. Les enfants sous-entendent la classe. Leur mandat est donc double : mandat individuel et mandat de classe. La référence explicite au mandat de classe n'est pas présente dans cette définition du poste, mais une autre section de ce document stipule que la mission de ce mandat de classe est de « permettre aux enfants de trouver une cohésion d'équipe »¹⁰. Les problématiques soulevées concernent des difficultés d'adaptation à la vie scolaire définies sous l'angle comportemental et/ou développemental. Face à ces considérations, nous pouvons identifier ceci. L'intervenant SEMS est un professionnel spécialisé en accompagnement éducatif dont la mission consiste à favoriser l'adaptation à la vie scolaire des élèves (individuel ou classe) en travaillant sur des difficultés comportementales et/ou développementales avec l'appui du réseau. C'est donc l'(in)adaptation de certains élèves à la vie scolaire qui pose problème.

Arrêtons-nous un instant sur cette expression : « qui pose problème » dont l'étymologie se réfère à la notion d'obstacle. Qu'est-ce qui pose problème et à qui cela pose-t-il un problème ? À travers le prisme de la normativité, chaque société définit ce qui lui pose problème, ce qui est à sa marge. Cette perspective permet de renverser la logique en considérant non pas la résolution d'un problème (ce qui est toutefois important à investiguer), mais sa construction. Selon Otero et Roy, chaque société définit :

« ...ce qui sera pour elle un univers de failles, de défauts, d'insuffisances, d'inadéquations, d'inadaptations, de déviances voire de contre-figures, en fonction desquelles, selon les contextes et les époques, sont dessinés, désignés et construits des problèmes sociaux qu'il s'agit de réguler, contrôler, encadrer, résoudre ou réprimer. »¹¹

Nous avons donc à faire avec la construction d'un processus professionnel **baser** sur un problème qui semble identifié, des causes sous-jacentes attribuées et des moyens développés pour le résoudre. Nous opérons donc une articulation entre le phénomène de la diversification des métiers du travail social et la construction d'un problème institutionnel et professionnel. Depuis ce socle, nous pouvons ancrer plus concrètement nos réflexions concernant la diversification des métiers du travail social et la construction d'un problème public. L'arrivée récente de professionnels spécialisés dans l'accompagnement éducatif en milieu scolaire les place dans une situation inédite. Ils doivent traduire une mission abstraite (adaptabilité à la vie scolaire) en pratique professionnelle, en interagissant avec des élèves et des enseignants qui sont dans leur contexte de vie scolaire. Nous partons de l'hypothèse que cette situation exige de ces professionnels une adaptation conséquente en rapport à la mission

⁹ Cf. Annexe I, « définition du poste ».

¹⁰ Cf. Annexe I, « Tâches spécifiques - Travail pour une classe, un groupe d'enfants ou un collège ».

¹¹ OTERO M. et ROY S. (sous la dir.), *Qu'est-ce qu'un problème social aujourd'hui. Repenser la non-conformité*, Québec, Éditions PUQ, 2013, p. 2.

qu'ils poursuivent, à l'accompagnement qu'ils exercent et à la collaboration qu'ils entretiennent avec les enseignants. Ces enjeux sont traduits par la question de recherche suivante : comment ces intervenants spécialisés en accompagnement éducatif traduisent-ils leur mission en pratique professionnelle dans un contexte scolaire inédit ? Cette question soulève plusieurs sous-problèmes relatifs à l'usage des prescriptions entourant leur activité professionnelle, à l'accompagnement qu'ils exercent, à la collaboration développée par le travail de réseau et à l'impact de leur intervention sur l'école elle-même.

L'angle d'attaque privilégié pour cette recherche place le travail des intervenants spécialisés dans l'accompagnement éducatif¹² au centre de notre étude. C'est donc au travers de ce « groupe professionnel » que nous examinerons la mise en œuvre de leurs stratégies d'interventions en milieu scolaire. L'analyse des prescriptions (cahier des charges et canevas de la procédure de mandat), des pratiques d'écriture relatives aux procédures de mandats, de leur accompagnement en action sur terrain, combinée à un entretien collectif avec les intervenants s'insère dans la sociologie du travail social, de l'intervention sociale et de l'éducation, et plus particulièrement celle de la sociologie des professions.

Avant d'exposer les axes de notre recherche, nous souhaitons expliciter certaines définitions en relation à ces champs disciplinaires, en focalisant notre attention sur l'étude du travail en situation. Les concepts de « travail prescrit » et de « travail réel » sont des angles privilégiés pour étudier le travail en situation. Plus précisément, les notions de « dimension officielle » et de « pratique informelle » guideront notre enquête :

« La comparaison entre les dimensions officielles de l'activité et l'ensemble des pratiques au travail permet de faire apparaître les pratiques informelles des travailleurs. Les pratiques au travail sont entendues ici comme les pratiques telles qu'elles sont observées par le chercheur ou restituées au chercheur par les travailleurs eux-mêmes. Elles recouvrent les pratiques de travail conformes aux dimensions officielles de l'activité et les pratiques qui s'en écartent, autrement dit les pratiques informelles. »¹³

L'analyse des prescriptions est au fondement de notre recherche. Celle-ci nous permettra ensuite de remonter aux pratiques des travailleurs, à leurs pratiques officielles et informelles. Toutefois, la définition du travail d'accompagnement en milieu scolaire s'élabore dans l'imprévisibilité et l'incertitude. L'étude des situations de travail « ...revient donc à articuler la façon dont le travail s'impose aux travailleurs et la manière dont ils le redéfinissent activement ». ¹⁴

Cette redéfinition se produit notamment au contact d'autres professionnels à travers le réseau et en particulier avec les enseignants. Ces rapports de travail sont à éclairer sous l'angle de la collaboration qui peut être définie comme « un continuum sur lequel l'interaction varierait de la simple communication des idées jusqu'à l'intégration mutuelle des concepts directeurs, de l'épistémologie, de la terminologie, de la méthodologie, des procédures, des données et de l'organisation de la recherche

¹² Nous emploierons le plus souvent dans cette recherche le terme d'intervenant qui se réfère et simplifie l'emploi de celui d'intervenant en milieu scolaire spécialisé dans l'accompagnement éducatif.

¹³ AVRIL C., CARTIER M., et SERRE D., *Enquêter sur le travail*, Paris, Éditions La Découverte, coll. « Repères », 2010, p. 27.

¹⁴ *Ibid.*, p. 23.

et de l'enseignement s'y rapportant ». ¹⁵ L'étude du travail se doit d'intégrer l'angle collaboratif pour analyser ce qui se joue dans la redéfinition des situations de travail, en particulier dans l'articulation entre dimension formelle et pratique informelle. Fort de ces angles d'approche, nous nous concentrerons sur quatre axes, conçus comme des dispositifs d'entrée dans le travail des intervenants en milieu scolaire spécialisés en accompagnement éducatif.

Premièrement, nous chercherons à identifier les conditions-cadre qui guident l'action des intervenants. Nous nommons conditions-cadre, les catégories conceptuelles produites par l'utilisation de la procédure de mandat. Cette procédure spécifique mobilisée en concertation avec les enseignants fournit les conceptions de ces deux professionnels quant au/x problème/s à résoudre et aux moyens d'y parvenir. Ces conditions-cadre sont à envisager comme une pratique d'écriture et donc à une pratique professionnelle, car elles traduisent deux formes de prescriptions : le cahier des charges et le canevas de la procédure de mandat. L'analyse de ces conditions-cadre fournit la première traduction conceptuelle de la pratique des intervenants. À travers cette analyse, nous pourrons aussi démontrer les décalages existants entre ces deux formes de prescriptions et la construction de leurs conditions-cadre. En d'autres termes, cette première étape nous permettra d'apporter des réponses à la question : comment les intervenants traduisent-ils conceptuellement leur mission en processus d'intervention, et quels sont les décalages entre ces deux formes de prescription et la construction des conditions-cadre ? Cette étape permettra d'explicitier les catégories conceptuelles que ces professionnels mobilisent pour co-définir les mesures d'intervention de l'équipe SEMS.

Deuxièmement, nous chercherons à identifier les types d'accompagnement que les membres de l'équipe SEMS exercent lors de leurs interventions. Les formes d'accompagnement qu'ils mobilisent sont à considérer comme le deuxième niveau de traduction de la mission qu'ils poursuivent. L'observation et l'identification de ces types d'accompagnement vont nous permettre d'accéder à d'autres pratiques formelles et informelles de ces professionnels. En articulant cette typologie aux conditions-cadre (appréhendées comme un processus conceptuel d'intervention), nous révélerons les décalages présents entre les deux formes de prescriptions, les conditions-cadre et ces formes d'accompagnement. Autrement dit, cette deuxième étape répondra à la question : comment les intervenants traduisent-ils leurs conditions-cadre en pratique d'accompagnement ? Cette étape permettra de dégager les différents types d'accompagnement qu'ils mobilisent et de cerner en quoi ils s'écartent de leurs prescriptions et conditions-cadre.

Troisièmement, nous chercherons à identifier les composantes de la collaboration et les modalités favorisant celle-ci dans le travail de réseau effectué par les intervenants. La collaboration est une pratique professionnelle spécifique distincte de l'accompagnement. Elle intègre la co-construction des conditions-cadre tout en se différenciant par une pratique plus large et le recours à des acteurs divers et variés. Les réseaux dans lesquels gravitent les intervenants sont multiples : la direction, l'équipe SEMS elle-même, les enseignants, les parents et l'équipe pluridisciplinaire. Étant donné qu'il est impossible, à cause du secret professionnel, d'assister à tous les réseaux entourant les interventions de l'équipe SEMS, notre objectif de recherche se focalisera principalement sur les représentations des intervenants face à ce travail de réseau. Nous insisterons sur les acteurs les plus présents dans ce travail de réseau :

¹⁵ FOUREZ G., « Fondements épistémologiques pour l'interdisciplinarité » in LENOIR Y., REY B. et FAZENDA I. (sous la dir.), *Les fondements de l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement*, Éditions du CRP, Sherbrooke, 2001, p.74.

les enseignants et les parents. L'identification des composantes de cette collaboration et des modalités permettra notamment de déceler en quoi leur travail de réseau produit des pratiques informelles en s'écartant des prescriptions, des conditions-cadre et des types d'accompagnement. Autrement dit, cette troisième étape nous permettra de répondre à la question : quelles sont les composantes de la collaboration et les modalités la favorisant produites par le travail de réseau des intervenants et en quoi s'écarte-t-il de leurs prescriptions, conditions-cadre et formes d'accompagnements ?

Quatrièmement, nous chercherons à rassembler les différentes composantes de la pratique professionnelle des intervenants sociaux. Cette synthèse permettra de dégager les pratiques formelles et informelles des intervenants et ainsi d'explicitier les dimensions officielles et informelles constitutives de leur mission. Ce recueil d'un corpus de pratiques professionnelles fonctionnera comme un levier réflexif pour questionner la mission poursuivie par les intervenants qui est aussi celle véhiculée par l'institution scolaire. En effet, cette mission éducative se fonde sur un problème à résoudre, celui de l'inadaptation à la vie scolaire. Ce problème qui est une co-construction institutionnelle et professionnelle génère des pratiques et des dimensions formelles et informelles. À travers cette synthèse, nous questionnerons le rôle de l'école dans sa capacité à favoriser l'adaptation des élèves à la vie scolaire qu'elle propose. Autrement dit, cette quatrième étape permettra de répondre à la question : en quoi ce corpus de pratiques questionne la fonction socialisatrice et intégratrice de l'école ? Cette étape permettra de faire dialoguer les pratiques professionnelles des intervenants avec l'institution scolaire dans une optique critique.

Après avoir construit l'objet d'étude en relation au cadre théorique, il est nécessaire de circonscrire l'approche méthodologique, impérative au travail sociologique et à sa scientificité.

De prime abord, soulignons les difficultés que nous avons rencontrées dans la prise de contact avec notre terrain d'enquête, ce qui a orienté la méthodologie spécifique de notre recherche. Comme nous le mentionnions en début d'introduction, les éducateurs sociaux en milieu scolaire n'existent pas sur le plan administratif dans le Canton de Vaud. Nous ne pouvions pas identifier clairement les professionnels en question au niveau de leur statut. Les premiers contacts faisaient état de professionnels aux formations et aux qualifications relativement hétérogènes, une dénomination floue de la part du directeur (les nommant « intervenants non directement chargés d'enseignement ») et une classe salariale les considérant comme des maîtres généralistes de l'enseignement. Spontanément, les professionnels au centre de notre recherche apparaissaient comme des identités furtives et hybrides. Avant même l'investigation concrète de notre terrain, cette situation révélait des enjeux politiques importants. Cela nous a amenés à concevoir une méthodologie spécifique pour approcher notre terrain d'enquête. Bien que nos directives de recherche préconisaient de baser l'essentiel du recueil de données sur des entretiens semi-directifs, ce terrain ne nous semblait pas pouvoir être investigué de cette manière. Au contraire, nous étions convaincus de la nécessité d'aborder notre question de recherche principalement par l'intermédiaire des données documentaires et d'observations. Dans cette situation opaque, l'identification des pratiques professionnelles liées à ces données nous a semblé être une exigence nécessaire en vue de nourrir une analyse pertinente complétée par un entretien collectif.

Cette recherche portant sur la traduction d'une mission en pratique professionnelle sera ancrée dans une approche interprétative de la réalité sociale. Le paradigme interprétatif est fondé « ...sur

l'interprétation, donc centrée sur la question du sens, sens de l'action tant pour l'acteur que pour le savant ; ce qui donne à l'action et au langage une place privilégiée »¹⁶. Plus précisément, ce travail se situera à la suite des travaux de Berger et Luckmann¹⁷ proposant une approche de type phénoménologique qui envisage la réalité comme le fruit d'une construction sociale. Cette construction sociale sera approchée à travers les pratiques d'écriture (conditions-cadre), les pratiques en situation de travail et les discours sur les pratiques. La question de la catégorisation et des représentations de la réalité sociale seront centrales à aborder dans ce paradigme interprétatif.

Concernant les aspects techniques de la méthodologie adoptée, nous nous basons sur une approche mixte à dominance qualitative. Le choix d'une méthodologie à dominance qualitative s'est imposé au regard de l'objet de recherche et de nos questionnements. Plusieurs sources de données primaires et secondaires ont été récoltées.

Les deux premières sources de données sont secondaires et concernent des documents institutionnels : le cahier des charges de l'équipe SEMS¹⁸ et le canevas de la procédure de mandat¹⁹. Ces données ont été traitées qualitativement. Elles renseignent sur les dimensions formelles des intervenants. Le cahier des charges constitue le point de départ dans la récolte des données secondaires. Ce document fournit la définition du poste de l'équipe SEMS, la mission qu'ils poursuivent et les tâches qui y sont rattachées. Ce document expose les dimensions formelles, les prescriptions de leur activité professionnelle. Quant au canevas de la procédure de mandat, il séquence l'ensemble du processus d'intervention, des problèmes rencontrés par les enseignants au bilan final. Plusieurs phases de ce document demandent une validation auprès de la doyenne responsable. Ce document fournit des informations sur la manière de segmenter et de construire le processus d'intervention. Il est donc à considérer comme une source prescriptive exposant des dimensions formelles.

La troisième source de données est primaire. Elle porte sur les pratiques d'écriture des intervenants et des enseignants ayant complété le canevas de la procédure de mandat. Ces données ont été traitées de manière mixte. D'abord qualitativement par la construction de critères, de dimensions, de sous-catégories et de catégories analytiques.²⁰ Cette production est à la base de la construction des conditions-cadre qui guident le processus conceptuel de l'intervention de l'équipe SEMS. Puis quantitativement, en mentionnant les fréquences d'occurrence des critères²¹ constituant ces constructions conceptuelles. Ces fréquences indiquent des tendances et hiérarchisent la force des catégories relatives aux conditions-cadre. Les procédures de mandats analysées exposent deux variantes possibles qui suivent la même structure, le mandat individuel ou le mandat de classe. Cette procédure mentionne les problèmes rencontrés par les enseignants, les observations croisées des deux professionnels (enseignant et intervenant), la mesure proposée (objectifs, moyens, différenciation et place des parents) ainsi que le bilan final. Nous focaliserons notre attention sur l'ensemble de ces parties, à l'exception du bilan final. En effet, cette partie restitue les améliorations et les persistance

¹⁶ GOUSSAULT B., « Du critique à l'interprétatif en sociologie » in *Espaces Temps*, 84 (1), 2004, p. 123.

¹⁷ BERGER P. et LUCKMANN T., *La construction sociale de la réalité*, Paris, Éditions Flammarion, 1996.

¹⁸ Cf. Annexe I.

¹⁹ Cf. Annexe II et III.

²⁰ Cf. Annexes IV à IX.

²¹ *Idem*.

des problématiques. Bien que cette partie soit intéressante, elle n'amène pas d'informations vitales à la compréhension de notre question de recherche. En effet, celle-ci n'a pas vocation d'élaborer une sociologie de l'efficacité des mesures de l'équipe SEMS. Nous avons récolté et analysé quarante-quatre procédures de mandat individuel établies entre 2015 et 2017 et cinq procédures de mandat de classe effectuées entre 2014 et 2018.

La quatrième source de données est primaire. Elle concerne les données recueillies par les observations participantes effectuées sur le terrain. Les observations de suivi de mandat sont conçues comme des situations d'exposition des pratiques d'accompagnement effectuées par les intervenants sociaux. Ces données ont été traitées qualitativement. Elles sont basées sur une grille d'observations relative aux catégories conceptuelles des conditions-cadre produites par l'analyse des procédures de mandats. Notre posture était celle de l'observation participante. La participation, même si elle n'est pas souhaitée, est indissociable de la présence du chercheur. En effet, celle-ci modifie le dispositif ordinaire effectué par les acteurs du terrain. Il était nécessaire de se présenter aux élèves et aux enseignants. Plus que cela, les élèves faisaient preuve de sollicitation et d'intérêt. Le chercheur est ainsi engagé dans la construction du dispositif d'observation de terrain. C'est en cela que la posture est celle de l'observation participante. Nous avons participé au suivi de quatre mandats d'intervention : trois mandats individuels (un mandat par cycle scolaire) et un mandat de classe. Ces suivis de mandats ont été effectués avec quatre intervenants différents durant la période de janvier 2018. Pour chaque suivi de mandat, une fiche restituant les données de la procédure de mandat et les observations de terrain a été produite. Ces fiches sont présentées dans deux annexes, l'une concernant les mandats individuels²² et l'autre le mandat de classe²³. Ces données permettent d'accéder aux pratiques d'accompagnement des intervenants et de les mettre en relation avec leurs prescriptions afin d'explicitier d'autres formes de pratiques formelles et informelles. De plus, elles illustrent par l'action les conditions-cadre qui guident leur intervention.

La cinquième source de données est primaire et concerne l'entretien collectif semi-directif. Ces données recueillies durant cet entretien se basent sur un canevas d'entretien²⁴ que nous avons produit. Le traitement de ces données a été effectué qualitativement par la construction de catégories interprétatives. L'entretien collectif permet d'approcher les représentations des individus afin de mieux comprendre le sens qu'ils attribuent à leurs actions. Il s'appuie sur la méthode de l'entretien compréhensif telle que préconisée par Kaufmann.²⁵ Davantage un « outil », qu'une « méthode », l'entretien compréhensif se caractérise d'abord par les rôles occupés tant par le chercheur que par les interviewés. En effet, l'objectif étant de co-construire un savoir, un matériau heuristique, le chercheur doit renoncer à son statut d'expert tout en favorisant la parole chez son interlocuteur en vue notamment de susciter un sentiment d'autonomie chez ce dernier. Cette démarche compréhensive est centrale dans notre approche de l'entretien. Toutefois, l'entretien compréhensif proposé par ce sociologue est davantage approprié pour un entretien de type individuel. Notre approche compréhensive souhaite notamment déceler les similitudes et disparités dans les discours des intervenants. Elle s'adapte donc plus aisément à l'entretien collectif. Cette méthode part du principe

²² Cf. Annexe X.

²³ Cf. Annexe XI.

²⁴ Cf. Annexe XIII.

²⁵ KAUFMANN J.-C., *L'entretien compréhensif*, Paris, Éditions Nathan, 2001.

que « la pensée n'est pas donnée, qu'elle résulte d'un processus de construction qui s'effectue via la parole, dans un contexte social, c'est-à-dire dans un cadre collectif et contradictoire »²⁶. Procédé à un entretien collectif nous semble être un moyen privilégié pour accéder aux discours qui s'élaborent dans les interactions, ce qui permet « à la fois l'analyse des significations partagées et du désaccord qui se manifeste dans la discussion »²⁷. L'entretien de groupe semi-directif se base sur un canevas d'entretien définissant les thématiques générales à aborder, notamment la trajectoire professionnelle, les dimensions d'organisation, de prescription et de collaboration, tout en laissant place à l'hétérogénéité des récits et des histoires. Les données relatives aux trajectoires professionnelles sont présentées dans le premier chapitre contextuel.

En accord avec l'équipe SEMS, l'entretien collectif a été enregistré et retranscrit dans son intégralité, l'objectif étant de préserver toute la richesse et la complexité de ce dialogue. L'analyse de cet entretien permet l'émergence des catégories interprétatives selon les thématiques et les perspectives à éclairer. Ainsi, l'écart entre les dimensions formelles et les pratiques informelles, la dimension de travail de réseau et de collaboration ou encore la posture professionnelle, se profilent comme des clés de compréhension de la réalité sociale qui nous intéresse : le travail des intervenants spécialisés en accompagnement éducatif en milieu scolaire.

Ainsi, le cahier des charges de l'équipe SEMS, le canevas de la procédure de mandat, les procédures de mandats complétées, les observations de suivi de mandats et l'entretien collectif constituent notre corpus de données primaires et secondaires. L'analyse de l'ensemble des données est prise dans un paradigme interprétatif et une vision de la réalité sociale approchée par l'intermédiaire de la théorie des données enracinées ou théorie ancrée :

*« À l'entrée, une masse imposante de données brutes (...) ; à la sortie, une description et une analyse minutieuse d'un phénomène savamment questionné. Entre les deux, une activité longue et patiente d'interprétation passant par une série de procédés précis, une suite de réflexions, de remises en question, de découvertes et de constructions toujours plus éclairantes, toujours mieux intégrées. »*²⁸

Le contexte de notre terrain d'enquête nous invite à nous imprégner de cette théorisation ancrée. Les résultats obtenus sont profondément enracinés dans les données empiriques, entre, analyse documentaire, observations de terrain et représentations sociales issues des discours. Notre posture s'engage dans l'immersion et la prise de distance pour pouvoir ensuite monter en généralité.

Pour clore la méthodologie, précisons encore certaines données secondaires et primaires. La doyenne en pédagogie spécialisée tenait un registre relatif aux mandats (proportion des types de mandats, répartition sur les différentes phases du cycle scolaire, etc.). Certaines données secondaires de ce registre ont été façonnées en éléments statistiques²⁹ (proportion des types de mandats, répartition sur les différentes phases du cycle scolaire, etc.) qui précisent certains éléments relatifs à l'intervention

²⁶ DUCHESNE S., HAEGEL F. et DE SINGLY F. (sous la dir.), *L'enquête et ses méthodes : l'entretien collectif*, Paris, Éditions Armand Colin, 2008, p. 35.

²⁷ *Idem*.

²⁸ PAILLÉ P., « L'analyse par théorisation ancrée » in *Cahiers de recherche sociologique*, n° 23, 1994, p. 147.

²⁹ Cf. Annexe XII.

de l'équipe SEMS. Nous avons eu l'occasion de participer à une séance d'intervision avec l'équipe SEMS. Les données primaires relatives à cette phase d'observations participantes seront mobilisées dans le chapitre relatif à la collaboration. Précisons encore certains échanges informels. Nous avons eu l'occasion de nous entretenir sur des sujets variés avec le directeur, la doyenne responsable, des enseignants et les membres de l'équipe SEMS. Ces échanges nous ont amené des informations capitales qui seront exposées au fil de ce travail. Notre activité d'enseignant-remplaçant nous a permis d'accéder à des données spécifiques lors de discussions avec les enseignants et les intervenants. Cette expérience professionnelle amène un éclairage particulièrement saisissant sur les divers enjeux qui gravitent autour de la gestion d'élèves avec des difficultés comportementales et d'apprentissages. De plus, les différentes missions effectuées en tant qu'éducateur social, nous a permis d'éclairer les différentes approches de l'accompagnement socioéducatif. Une triple perspective incarnée est donc présente, celle de la sociologie, de la pédagogie et de l'éducation sociale.

Confronter les catégories d'analyse avec la réalité professionnelle d'une pratique d'enseignant et d'éducateur social, c'est en cela que notre approche sociologique prend en ampleur. Il est évident que la scientificité sociologique suppose une rupture épistémologique, une distanciation à l'objet. Le fait d'être conscient de l'interaction entre ces différents registres permet de mieux travailler à l'endiguer et ainsi gagner en pertinence d'analyse.

1. CONTEXTE ET ÉQUIPE DE SOUTIEN ÉDUCATIF EN MILIEU SCOLAIRE

Notre recherche s'inscrit dans le contexte scolaire de l'Établissement primaire (1P-6P) d'Entre-Bois à Lausanne qui est intégré dans l'école publique vaudoise. Cet Établissement accueille des élèves âgés entre quatre (1P) et dix ans (6P) en moyenne. Il est divisé en cinq collèges : Bellevaux, Rouvraie, Entre-Bois, Vieux- Moulin et Pavillon et compte quarante-sept classes et neuf cents élèves. Actuellement, septante enseignants et enseignantes y sont en activité. Faisant partie des prestations socioéducatives, l'équipe de Soutien Éducatif en Milieu Scolaire (SEMS) exerce au sein des différents collèges d'Entre-Bois. L'objectif de ce chapitre est de mieux comprendre la structure de l'équipe SEMS. Pour ce faire, nous présenterons le parcours professionnel de ces membres ainsi que leur statut relatif à leurs conditions d'emploi. Cette structure a été fondée à la rentrée 2007 sous l'impulsion de la coordinatrice actuelle. Elle émerge donc du terrain. Lors de notre recherche, l'équipe était constituée de quatre professionnels, dont la coordinatrice de groupe. Voici une brève présentation de ces membres et de leur parcours professionnel.

La coordinatrice (47 ans) travaille à 70%. Elle est titulaire du brevet de l'école normale en enseignement primaire de Lausanne. Ce brevet n'existe plus et a été remplacé par le diplôme d'enseignement primaire de la Haute École Pédagogique de Lausanne (HEPL). Une formation complémentaire sur le développement de l'enfant lui permet d'obtenir l'équivalence du diplôme de la HEPL. Après diverses expériences comme jardinière d'enfants et aide à l'enseignement, elle accompagne un élève rattaché à Entre-Bois et élabore avec la direction un projet qui prendra la forme de la structure SEMS. Dans son parcours, cette intervenante s'est engagée dans de multiples formations continues dans le domaine de l'éducation sociale.

Une intervenante (50 ans) travaille à 95%. Elle est titulaire d'un diplôme en enseignement spécialisé (Lausanne). L'essentiel de son expérience professionnelle s'est déroulé dans plusieurs institutions spécialisées. Elle y était engagée comme enseignante spécialisée. Elle a par la suite obtenu le titre d'éducatrice sociale de l'École Sociale de Lausanne (ESL).

Une intervenante (40 ans) travaille à 60%. Elle est titulaire d'un CFC en hôtellerie et s'est réorientée par la suite dans le domaine socioéducatif en exerçant au sein d'une institution socioéducatrice spécialisée dans l'accompagnement de personnes en situation de handicap (Lausanne). À la suite de cette expérience, elle entreprend une formation d'éducatrice sociale (ESL) en l'effectuant en cours d'emploi au sein de l'École Steiner à Lausanne (pédagogie spécialisée).

Un intervenant (41 ans) travaille à 50%. Il est titulaire d'un diplôme de commerce et a exercé dans ce domaine durant plusieurs années. Lors d'un voyage au Japon, il effectue des études surveillées, puis des remplacements comme enseignant au sein d'une école française. Il terminera son expérience au sein de cette école par un poste d'enseignant à 50%. À son retour en Suisse, il rentre sur dossier à l'Université de Genève et obtient un Master en sciences de l'éducation, orientation enseignement primaire.

Les trajectoires de ces professionnels les placent au croisement de l'enseignement et de l'éducation sociale. Deux intervenants cumulent un titre d'éducateur social ainsi que des expériences

professionnelles vécues dans le domaine de l'éducation sociale (travail en foyer pour jeunes, milieu du handicap, etc.). Un intervenant s'est formé en sciences de l'éducation (Master universitaire) et bénéficie d'expériences professionnelles exercées dans le domaine socioéducatif. Et une intervenante a une formation d'enseignante (HEPL) sans avoir eu au préalable d'expériences dans le domaine socioéducatif. Toutefois, elle a suivi de nombreuses formations continues en éducation sociale. En considérant leurs titres (simple ou multiple), la formation continue exercée par certains et leurs expériences professionnelles antérieures, ces personnes ont développé des compétences et des expériences dans ces deux registres disciplinaires dans des proportions diverses. Toutefois, de manière transversale, il serait adéquat au vu de ces éléments de considérer ces professionnels comme des éducateurs sociaux en milieu scolaire, autant comme nous le verrons comme des pédagogues.

Ces trajectoires professionnelles relatives aux compétences acquises ne sont pas les seules composantes de l'identité professionnelle des intervenants. Le statut est aussi une composante essentielle à circonscrire afin de mieux cerner leur identité. Il est relatif aux conditions d'emploi dans lesquelles exercent les intervenants. Nous le déclinons en statut administratif et institutionnel. Le statut administratif se réfère à la contractualisation des rapports de travail entre l'école et les intervenants de l'équipe SEMS.

Administrativement, ces intervenants sont engagés par l'État de Vaud via le Département de la Formation, de la Jeunesse et de la Culture (DFJC) et plus précisément par la Direction Générale de l'École Obligatoire (DGEO). Leur contrat stipule qu'ils sont engagés dans le cadre d'un emploi-type nommé « Maître généraliste », plus précisément le numéro de chaîne les nomme comme « Maître dans l'enseignement obligatoire ». À ce moment deux distinctions sont opérées. Si l'employé possède un titre de la HEP (Haute École Pédagogique), il bénéficie d'une variante contractuelle en CDI. C'est le cas, de la coordonnatrice de l'équipe qui de fait est considérée administrativement comme une enseignante formée en fonction. Les trois autres membres ne possédant pas ce titre bénéficient de la variante en CDD valable durant une année. À titre d'exemple, les enseignants-remplaçants non formés à la HEP qui sont en charge d'une classe durant une année, à la suite d'un décès par exemple, sont liés à ce type de contrat (CDD). Ces contrats sont cumulables *Ad vitam aeternam* pour autant que la personne en question ait une formation de niveau HEP. Les trois membres de l'équipe non formés en HEP ne peuvent cumuler que durant trois ans consécutifs ce type de CDD. À la suite de ces trois ans, ils ne peuvent plus être sous contrat et doivent donc quitter leur fonction. À moins qu'ils se forment dans une haute école pédagogique, et reviennent ensuite au sein de l'équipe pour bénéficier du même contrat que la coordinatrice. Pour stabiliser et pérenniser leur fonction, les intervenants devraient donc devenir des enseignants !? Depuis l'existence de l'équipe SEMS, les intervenants se sont donc succédé au rythme du non-renouvellement de leur contrat, c'est-à-dire trois ans. Sauf pour la coordinatrice qui de par son titre de la haute école pédagogique peut rester en fonction. De par ce point de vue administratif, l'école publique vaudoise ne reconnaît pas l'existence d'éducateur social au sein de ses murs. Ce type de statut révèle une certaine précarité professionnelle chez les intervenants. En effet, cette notion « ...renvoie à l'idée de statut. Est précaire celui ou celle dont les garanties d'emploi, les protections en matière de licenciement sont moindres que celles de la plupart des salariés »³⁰.

³⁰ AVRIL C., CARTIER M., & SERRE D., *op.cit.*, p. 197.

Institutionnellement, ces intervenants sont considérés comme des éducateurs sociaux par les enseignants. Tous les enseignants avec qui nous avons eu l'occasion de nous entretenir informellement qualifient les intervenants d' « éducs ». Par cette dénomination, ils positionnent ces intervenants dans le registre de l'éducation sociale. Pour eux, ce sont des éducateurs sociaux. C'est le cas aussi des intervenants qui se nomment eux-mêmes et entre eux comme des éducateurs sociaux, des « éducs ». Par contre, le directeur de l'établissement les nomme comme des « intervenants non directement chargés d'enseignement ». Ce terme est problématique en soi. En effet, qu'est-ce que cela signifie d'être chargé indirectement d'enseignement ? Ces dénominations définissent une professionnalité par le déficit de l'enseignement sans que la composante essentielle de celle-ci soit définie. En termes de reconnaissance professionnelle, cette dénomination est particulièrement vacillante. Il semble bien que cette hybridité soit liée à des enjeux politiques plus larges. Peut-être que la présence de ces intervenants sociaux de par leur composante socioéducative vienne questionner le rôle éducatif des enseignants et par la même soulève des questions qui sont difficiles à gérer. Dans une autre perspective et en lien avec le cahier des charges des intervenants, l'équipe est dénommée « Équipe SEMS », ce qui signifie « Soutien Éducatif en Milieu Scolaire ». Ce document identifie ces professionnels comme des intervenants en soutien éducatif en milieu scolaire proposant un accompagnement éducatif personnalisé. Cette perspective est plus proche du qualificatif d'éducateur social en milieu scolaire. Toutefois, le terme d'éducateur social n'est pas présent. De plus, le soutien éducatif édulcore la fonction de l'éducateur social qui éduque socialement plus qu'il ne soutient éducativement.

Leur identité professionnelle se révèle à ce moment de manière polymorphe et hybride. Elle est polymorphe au vu de la diversité de leurs titres et compétences, et hybride en regard d'une dénomination polysémique. Contractuellement les intervenants sont des enseignants et en regard du directeur les intervenants sont chargés indirectement d'enseignement. Pour les intervenants eux-mêmes et pour les enseignants, ils se dénomment et sont dénommés comme des éducateurs sociaux. Ce premier tableau identitaire révèle toute la complexité et l'incertitude liée aux conditions d'emploi de ces professionnels. Nous souhaitons tout de même nuancer ces propos au niveau de cette hybridité et précarité du statut. En effet, étant donné que l'équipe SEMS est une construction récente venant du terrain, il est compréhensible que l'intégration, la pérennisation et la stabilité de ce statut prennent du temps. Nous reviendrons lors de la conclusion sur ces enjeux identitaires et statutaires.

Notons ici que le terme le plus souvent utilisé dans cette recherche est celui d'intervenant qui est toujours écrit de manière neutre afin de ne pas pouvoir identifier les personnes concernées.

2. MISSION ET CONDITIONS-CADRE

Notre question de recherche s'intéresse à la traduction d'une mission spécifique en pratique professionnelle. La constitution des conditions-cadre s'articule au premier axe de notre recherche. Celui-ci s'intéresse à identifier les conditions-cadre conçues comme une première étape de traduction conceptuelle de la mission ainsi qu'à identifier les décalages entre prescriptions et conditions-cadre. Partir d'une mission professionnelle composée de prescriptions et s'intéresser à sa traduction en mandat, en conditions-cadre. Ces conditions-cadre émergent d'une prescription spécifique, le canevas de la procédure de mandat. Ce dernier est une traduction codifiée en processus d'intervention conceptuelle qui s'articule à une prescription première, le cahier des charges des intervenants de l'équipe SEMS, qui constitue notre première source de données secondaires. Ce cahier des charges définit la mission de l'intervenant à travers la définition de leur poste de travail :

« L'intervenant SEMS peut être appelé auprès d'un enfant (ou des enfants) qui présentent des difficultés d'adaptation à la vie scolaire (comportement et/ou développement). Il propose un regard extérieur, des objectifs, des moyens qui sous-tendent un accompagnement éducatif personnalisé. Cet accompagnement est de type intégratif. »³¹

La mission est définie comme un ensemble de dispositions pratiques (regard, objectifs et moyens) qui sous-tendent un accompagnement éducatif personnalisé de type intégratif qui vise à réguler des difficultés d'adaptation à la vie scolaire d'un ou de plusieurs élèves. Cette mission est précisée dans la suite du cahier des charges à travers un ensemble de tâches spécifiques relatives à deux composantes de la mission des intervenants : les tâches spécifiquement articulées au travail avec un élève en particulier et les tâches spécifiquement attribuées au travail avec une classe. En articulant mission relative aux élèves et tâches spécifiques, nous pouvons résumer la composante individuelle de la façon suivante. L'intervenant a pour mission d'exercer un accompagnement éducatif personnalisé à visée intégrative auprès d'un élève ayant des difficultés comportementales et/ou développementales afin de favoriser son adaptation à la vie scolaire. Pour ce faire, il se doit d'être une personne-ressource (à l'écoute de l'élève) et de soutenir l'élève en favorisant sa confiance en lui et une meilleure communication avec ses camarades.³² En ce qui concerne la composante collective, nous pouvons la résumer de la façon suivante. L'intervenant a pour mission d'exercer un accompagnement spécifique face à une classe. Pour ce faire il se doit d'être une personne-ressource (à l'écoute des enfants), de favoriser l'autonomie des élèves dans la régulation de leurs problèmes par l'apport d'outils de communication ainsi que de soutenir la création des liens sociaux entre les élèves.³³

Cette mission codifiée en tâches spécifiques est scindée en deux composantes qui sont traduites dans une prescription supplémentaire : le canevas des procédures de mandats³⁴. Le canevas est notre deuxième source de données secondaire. Ce document institutionnel s'intitule « De la demande de « Soutien Scolaire et Educatif » (SSE) au bilan final ». Nous avons nommé ce document « canevas de procédure de mandat » bien que le terme de procédure ne soit pas mentionné formellement dans le

³¹ Cf. Annexe I, « définition du poste ».

³² Cf. Annexe I, tâches spécifiques ; travail pour un élève en particulier.

³³ Cf. Annexe I, tâches spécifiques ; travail pour une classe, un groupe d'enfants ou un collègue

³⁴ Cf. Annexe II, [Lors de la récolte de ces archives, l'équipe actuelle SEMS était dénommée SSE. La procédure de mandat actuelle (Cf. Annexe III) diffère quelque peu comme nous le verrons dans la suite de ce travail.]

document. Nous considérons qu'il s'agit d'une procédure, car ce document séquence les différentes étapes du processus d'intervention et doit nécessairement être utilisé et complété pour obtenir la validation des interventions de l'équipe SEMS par la doyenne. Nous pouvons considérer qu'il existe deux variantes de cette procédure. La première variante s'intéresse à une prise en charge individuelle, nous la nommons procédure de mandat individuel. La deuxième variante concerne une prise en charge relative à une classe, nous la nommons procédure de mandat de classe. Le contenu des procédures change suivant la variante choisie. Toutefois, la structure est identique. Quatre phases spécifiques parcourent cette procédure, l'interpellation de l'enseignant, le mandat d'observation, le mandat d'intervention et le bilan final. Si l'interpellation de l'enseignant fait sens, la direction se positionne favorablement pour un mandat d'observations de huit périodes qui est effectué par un intervenant de l'équipe SEMS. À la suite de ce mandat, et si l'intervenant et l'enseignant jugent une intervention pertinente, la mesure sera élaborée. Face à cette mesure, si elle est jugée favorablement, la direction octroie un mandat d'intervention spécifiant la durée et la fréquence de celui-ci. À la fin de cette période d'intervention, le bilan final est constitué. Il influera sur la cessation de l'intervention ou sa poursuite.

Ce canevas de la procédure de mandat ne se contente pas de décrire la manière d'exécuter techniquement une tâche. En effet, elle doit être complétée. Elle traduit donc par écrit les concepts guidant les interventions de l'équipe SEMS face à l'inadaptation de certains élèves à la vie scolaire. Elle expose les difficultés rencontrées par les enseignants, les problèmes identifiés de manière commune entre les enseignants et les intervenants, les objectifs poursuivis, les moyens proposés, la place des parents dans le processus et le bilan des interventions. En bref, elle expose l'approche conceptuelle des intervenants face à leur mission. Ces professionnels construisent conceptuellement par écrit le(s) problème(s) à résoudre et les mesures à effectuer pour y remédier. En cela, cette procédure est une pratique professionnelle d'écriture conceptualisant un processus d'intervention. Ces concepts écrits traduisent la mission des intervenants en conditions-cadre qui baliseront l'accompagnement et le travail de réseau qu'ils effectueront par la suite. Ces écrits permettant la constitution des conditions-cadre qui est notre troisième source de données primaire. Dans ce sens, les données récoltées ne concernent plus le canevas (document vierge), mais les procédures de mandats complétées.

En première intention, nous avons souhaité recueillir toutes les procédures de mandats disponibles des deux dernières années³⁵ soit 2015-2016 et 2016-2017 afin d'obtenir un échantillon suffisamment étoffé. Nous avons réussi à récolter 44 procédures de mandats individuels sur les 61 recensées³⁶ pour ces deux années scolaires. Ces 44 procédures concernent 26 élèves. L'absence de 17 procédures de mandats individuels est due à une perte ou à un déménagement d'élève (et donc à une migration du dossier les contenant). Concernant les procédures de mandats de classe, l'opération s'est révélée plus difficile. Sur les 7 procédures recensées³⁷ concernant 5 classes différentes des années 2015-2016 et 2016-2017, seule une procédure (2015-2016) a pu être récoltée dans les archives d'un membre de

³⁵ Ayant débuté notre enquête de terrain en début 2018, les deux dernières années complètes sont celles-ci.

³⁶ La doyenne responsable de la procédure de mandat a établi un registre qui fournit des indications de base concernant les différentes procédures de mandats de l'équipe SEMS (type de mandat, identité des acteurs concernés, collège, fréquence, durée et suivi). Ce registre a servi de base de données pour récolter les procédures de mandats et pour produire certaines statistiques présentées en annexe XII.

³⁷ *Idem.*

l'équipe SEMS. Globalement, ni les intervenants sociaux, ni la doyenne responsable, ni les enseignants n'ont conservé une copie de celles-ci. Dans l'optique de densifier l'analyse de ces procédures de mandats, nous avons récolté les seules autres copies existantes. C'est-à-dire 2 procédures des années 2014-2015 et 2 procédures effectuées au début de l'année 2017-2018 (dont l'une est corrélée à une observation de suivi mandat). Nous avons donc récolté 5 procédures de mandats de 5 classes différentes.³⁸ Les statistiques présentées en Annexe XII se basent sur les informations contenues dans le registre de données obtenu par la doyenne responsable et concernent les années 2015-2016 et 2016-2017.

D'abord, nous avons retenu toutes les informations présentes dans ces procédures de mandats que nous avons construites sous forme de critères. Il n'y a que très peu de transformation par rapport aux données brutes. S'il était marqué que « l'élève manque d'attention », nous avons produit le critère « *Manque d'attention* ». Par la suite, nous avons parcouru l'ensemble des critères et décidé de les intégrer dans des dimensions, sous-catégories et catégories interprétatives que nous avons construites. L'ensemble de ces critères et le travail de catégorisation sont présentés sous la forme de tableaux dans l'annexe IV pour les procédures de mandats individuels. Pour les critères des procédures de mandats de classe, nous les présentons directement avec la constitution de dimensions d'analyses supplémentaires en annexe VIII.³⁹ Nous expliquerons au fur et à mesure de la présentation de ce chapitre, les raisons qui nous ont motivées à élaborer ces différentes formes de construction catégorielle. Chaque partie de la procédure de mandat a été catégorisée de manière spécifique. Les critères des parties "Problèmes rencontrés", "Observations croisées", "Objectifs", "Moyens" et "Différenciation" sont répartis selon des catégories et sous-catégories similaires. À l'exception de certains critères qui sont placés dans des catégories annexes. Nous expliquerons plus en détail ce choix dans la suite du chapitre. Les critères de la partie "Parents" bénéficient d'une catégorisation particulière comme nous l'expliquerons aussi par la suite.

Les critères des parties "Problèmes rencontrés", "Observations croisées", "Moyens", et "Différenciation" sont présentés à travers trois catégories et trois sous-catégories. La première catégorie "COMPORTEMENTS" est déclinée en trois sous-catégories "Interactions", "Émotions" et "Autres". Les comportements sont des actions et/ou des réactions produites par un élève ou plusieurs élèves en relation, dans notre recherche, au contexte scolaire. Ils peuvent être d'ordre interactionnel, dans le sens où ils se déploient dans le jeu d'un contact direct avec les autres élèves de la classe. Cette perspective interactionnelle a donné lieu à l'élaboration de la sous-catégorie "Interactions". Elle concerne davantage les comportements d'un élève en relation à ses semblables plutôt qu'en relation aux enseignants⁴⁰. Nous avons choisi de distinguer les comportements interactionnels des comportements émotionnels. En effet, les comportements d'ordre émotionnel désignent des comportements dont la focale est mise sur le rapport que l'élève entretient avec lui-même et sa vie émotionnelle. Nous avons donc produit la sous-catégorie "Émotions" pour les rassembler. La sous-catégorie "Autres" évoque des comportements qui ne sont que peu identifiables à un ordre interactionnel ou émotionnel.

³⁸ Deux procédures mandats de classe pour les années 2014-2015 (1-2P et 3P), une procédure pour les années 2015-2016 (1-2P) et deux procédures pour les années 2017-2018 (4P et 5P).

³⁹ Nous avons distingué les critères en plusieurs styles d'écriture relatifs à leurs fréquences d'occurrence :

(1-4 : *italique* / 5-9 : normal / 10-14 : **normal** / 15-19 : normal / 20-24 : **normal**).

⁴⁰ Les critères en question sont intégrés dans la sous-catégorie "Autorité" de la catégorie "RAPPORT AUX NORMES".

La deuxième catégorie "APPRENTISSAGES" est scindée en trois sous-catégories "Méthodes", "Compétences" et "Autres". Les apprentissages concernent des capacités, des compétences et/ou des habiletés menant à l'acquisition de savoirs, de connaissances et/ou de savoir-faire. La première sous-catégorie "Méthodes" rassemble des critères qui concernent le registre méthodologique (capacités d'acquisition). La deuxième catégorie "Compétences" comprend des critères relatifs aux contenus acquis ou non face aux apprentissages. La sous-catégorie "Autres" rassemble des critères liés aux apprentissages qui ne sont que peu identifiables aux deux autres sous-catégories.

La troisième catégorie "RAPPORTS AUX NORMES" est déclinée en trois sous-catégories "Règles", "Autorité" et "Autres". Les normes sont des conventions formelles ou informelles de fonctionnement sociétal produites par des institutions, en l'occurrence l'école, ou des groupes sociaux, en l'occurrence les enseignants. La première sous-catégorie "Règles" rassemble des critères qui soulignent le caractère réglementaire, formel et souvent écrit des normes. La deuxième sous-catégorie "Autorité" comprend des critères liés à des normes d'autorité. Ces normes se réfèrent davantage à l'enseignant qui les traduit en acte à travers sa posture professionnelle. La sous-catégorie "Autres" évoque des critères liés aux normes qui ne sont que peu identifiables aux deux autres sous-catégories. Pour certains critères, il est « évident » qu'ils doivent prendre place dans telle ou telle catégorie et sous-catégorie comme celui de la « Colère » ("COMPORTEMENTS" et "Émotions") bien que cela reste un choix de l'intégrer ainsi. En effet, la colère pourrait aussi être placée dans la sous-catégorie "Règles", car il est possible qu'un élève n'ait de difficulté avec sa colère que face à l'imposition d'une règle scolaire.

Hormis pour les critères de la partie "Problèmes rencontrés" qui sont tous contenus dans les trois catégories et sous-catégories explicitées, les critères des autres parties jouissent d'une catégorie supplémentaire. En effet, certains critères sont différents et difficilement assimilables à telle ou telle sous-catégorie explicitée ci-dessus. C'est le cas pour certains critères présents dans la partie "Observations croisées" qui sont relatifs aux ressources de l'élève comme pour le critère « *Attachant* » par exemple. Ils ont été placés dans une catégorisation parallèle que nous avons nommée "Ressources". Quant aux critères des parties "Moyens" et "Différenciation", certains critères ont un caractère tellement transversal qu'ils ne pouvaient pas être placés dans des catégories spécifiques. Pour cette raison, nous avons décidé de les agencer non pas dans une catégorie parallèle comme pour ceux de la partie "Problèmes rencontrés", mais en distinguant les critères dits spécifiques – placés spécifiquement dans les trois catégories et sous-catégories explicitées – et les critères transversaux à ces catégories et sous-catégories. C'est le cas du critère « *Mise en place d'un coin-ressource* » de la partie "Différenciation" qui peut aussi bien concerner un travail lié aux comportements, aux apprentissages et/ou au rapport aux normes. Nous les avons donc traités spécifiquement et intégrés dans des dimensions transversales qui révèlent d'autres registres professionnels.

Comme nous l'avons mentionné en début de chapitre, les critères de la partie "Parents" bénéficient d'une catégorisation spécifique. En effet, ceux-ci sont relatifs aux rapports qu'entretiennent les intervenants avec les parents des élèves concernés par un mandat de l'équipe SEMS. Ces critères sont répartis en trois catégories. La première "Informations" comprend des critères qui renseignent sur le fait de savoir si les parents sont régulièrement informés de la situation, de l'évolution de leur enfant et de la manière dont la communication se déroule. La deuxième "Collaboration problématique"

évoquent des critères qui traduisent une communication complexe avec les parents alors que la troisième "Collaboration constructive" mentionne des critères qui évoquent une communication positive.

Nous avons choisi de présenter les résultats de ce travail de catégorisation des critères de la manière suivante. Dans l'ensemble, les résultats sont présentés par ordre décroissant de la fréquence d'occurrence des catégories, sous-catégories et critères. Les critères ont une fréquence d'occurrence. Pour la lisibilité des tableaux, nous n'avons pas marqué la fréquence spécifique, mais une frange (1-5, 6-10, etc.). Toutefois pour produire les tableaux, nous avons tenu compte de la fréquence précise. Ces fréquences sont des tendances. Ils ne sont pas à considérer comme des indicateurs scientifiques. Les résultats de la partie "Problèmes rencontrés" sont présentés séparément. En effet, les critères contenus dans cette partie concernent la vision de l'enseignant face aux problèmes qu'il rencontre dans son activité professionnelle. L'intervenant n'est pas encore présent. Nous avons choisi de présenter les résultats des parties "Observations croisées", "Objectifs" et "Moyens" (critères spécifiques) conjointement. Pour faciliter la présentation des résultats au lecteur et parce que les critères spécifiques de ces trois parties correspondent à l'élaboration du mandat d'intervention. La vision de la problématique de l'intervenant se manifeste dans les observations croisées et celle-ci est opérationnalisée à travers les objectifs et les moyens. La réunion de ces trois parties présente l'approche professionnelle des intervenants par rapport à la problématique de l'(in)adaptation à la vie scolaire, les objectifs qu'ils poursuivent et les moyens qu'ils proposent. Un autre sous-chapitre est destiné à présenter les résultats des critères transversaux des parties "Objectifs" et "Moyens". La spécificité de ces critères transversaux offre la possibilité de les distinguer dans la présentation des résultats. Les critères spécifiques et transversaux de la partie "Différenciation" sont présentés séparément. En effet, ceux-ci diffèrent des critères des autres parties et nécessitent donc un traitement distinct. La présentation des critères relatifs à la partie "Parents" est traitée séparément.

En plus, de la construction de catégories et sous-catégories, nous avons aussi produit des dimensions des dimensions à l'intérieur de chaque sous-catégorie qui rassemblent des critères qui s'articulent dans une thématique commune. L'annexe VI expose des tableaux relatifs à cette construction des dimensions. Bien que des dimensions spécifiques aient été créées pour les sous-catégories "Compétences" et "Autorité", celles-ci sont moins centrales dans notre analyse, car plus faiblement représentées. Elles ne sont donc pas présentes dans les annexes articulant dimensions et catégorisation. Cependant, elles seront présentées dans la suite de ce chapitre.

Avant de débiter la présentation des résultats de ces données, nous souhaitons expliciter la teneur des différentes annexes relatives à ces dernières. D'abord, relativement aux données relatives aux procédures de mandats individuels. L'annexe IV présente l'ensemble des critères des procédures de mandats individuels (critères, sous-catégories et catégories). L'annexe V expose une synthèse des critères les plus fréquents en relation à chaque partie de la procédure de mandat. L'annexe VI présente l'ensemble des critères articulés aux dimensions, sous-catégories et catégories. L'annexe VII expose une synthèse des dimensions en relation aux parties des procédures de mandats. Concernant les données relatives aux procédures de mandats de classe, nous n'avons produit que les annexes VIII et IX. En effet, les données récoltées étaient faibles par rapport à celles des procédures de mandats individuels. Elles ne nécessitaient donc pas ce traitement détaillé et spécifique. L'annexe VIII présente

l'ensemble des critères articulés aux dimensions, sous-catégories et catégories. L'annexe IX expose une synthèse des dimensions en relation aux parties des procédures de mandats. Les annexes V, VII et IX ont été spécifiquement produites pour le lecteur. Elles ne sont pas utilisées à proprement parler dans la présentation des résultats. Elles permettent au lecteur de favoriser sa compréhension de la complexité de cette production conceptuelle.⁴¹

La présentation des résultats de ce chapitre a pour objectif de répondre à notre premier axe problématique relatif à la mission conceptuelle des intervenants et des décalages présents entre prescriptions et conditions-cadre. Les critères seront explicités de manière à donner du sens à cette production catégorielle.

2.1. CONDITIONS-CADRE ET MANDATS INDIVIDUELS

Problèmes rencontrés⁴²

La catégorie "COMPORTEMENTS" est composée des sous-catégories "Interactions" et "Émotions". La sous-catégorie "Interactions" contient trois dimensions : "Dérangement", "Agression" et "Décalage". La dimension "Dérangement" contient les critères « Dérange, *Quête d'attention constante et Turbulent* ». La notion de dérangement se réfère à des ruptures dans la progression du cours et/ou dans le fonctionnement du groupe-classe et peut s'avérer usante sur le long terme. La dimension "Agression" contient les critères « Conflits, *Violence* et *Insultes* ». Ce sont des comportements plus que dérangeants dans le sens où ils intentent potentiellement à l'intégrité d'autrui et sont donc « dangereux » autant pour l'élève en question que pour ses camarades. La dimension "Décalage" contient les critères « *Difficultés d'intégrations* et *Collaboration difficile avec ses camarades* ». La notion de décalage fait écho à des interactions qui manquent de justesse sociale, dans le sens où les relations sociales se coordonnent difficilement. Au niveau des interactions entre l'élève, l'enseignant et la classe, le dérangement, l'agressivité et le décalage sont des dimensions qui suscitent des problématiques que l'enseignant n'arrive pas dans ces cas à réguler seul. De ce fait, il sollicite l'intervention d'un membre de l'équipe SEMS, via une demande de mandat d'observation, afin qu'il participe à cette régulation.

La sous-catégorie "Émotions" contient trois dimensions : "Colère", "Frustration" et "Gestion émotionnelle". Nous avons choisi de distinguer ces trois dimensions qui auraient pu être compilées dans une seule dimension (Gestion émotionnelle) pour visibiliser l'importance des problématiques émotionnelles spécifiquement liées à la colère et à la frustration. La dimension « Colère » contient les critères « Colère et *Crises* ». La colère est une émotion liée à l'affirmation de soi en relation à des blessures physiques et/ou psychiques et à des expériences de manque. Elle peut aussi découler de la frustration. Le critère « *Crises* » est intégré à cette dimension. Nous partons du principe que les crises sont des crises colériques. La dimension "Frustration" contient le critère « Frustration ». La frustration est une réponse émotionnelle face à l'opposition. Elle se distingue de la colère dans le sens où la

⁴¹ Les 8 critères relatifs aux deux sous-catégories "Autres" et 3 critères "Autres" relatifs aux procédures de mandats individuels que nous n'arrivons pas à intégrer dans des dimensions spécifiques ne seront pas présentés dans ce chapitre.

⁴² La présentation des résultats de cette partie concerne quatre sous-catégories principales qui représentent 89 des 104 critères totaux. Les 89 critères et leurs dimensions vont être présentés ci-dessous dans l'ordre de fréquence d'occurrence décroissante que ce soit concernant les catégories et sous-catégories ainsi que leurs dimensions. Ces fréquences sont des tendances.

frustration est spécifiquement liée à l'opposition bien que ces émotions peuvent se recouper. La dimension "Gestion émotionnelle" contient les critères « *Gestion difficile des émotions* et *Envahissement émotionnel* ». Cette dimension rassemble des critères d'ordre émotionnel plus général que ceux liés à la colère et à la frustration. De plus, la notion de gestion est évoquée ainsi que celle de l'envahissement qui est relatif au fait d'être submergé par ces émotions et donc d'avoir des difficultés à les gérer. La problématique liée aux émotions est centrale. Nous pensons qu'elle est aussi relative aux comportements de l'élève, mais dans une autre mesure que celle concernant les interactions. En effet, bien qu'un élève qui est sujet à des difficultés d'ordre émotionnel interagisse aussi avec son environnement, nous pensons qu'elle illustre davantage le rapport que l'élève entretient avec lui-même et traduit davantage un rapport interne complexe qui peut se manifester sous forme de comportements.

La catégorie "APPRENTISSAGES" est composée de la sous-catégorie "Méthodes" et "Compétences". La catégorie "Méthodes" contient deux dimensions : "Ancrage" et "Attitude". La dimension "Ancrage" contient les critères « *Problèmes de concentration, Agitation* et *Difficultés d'attention* ». Nous avons choisi de lier ces trois critères, car ils traduisent une même problématique, celle d'une difficulté à être présent face aux apprentissages. L'ancrage est une présence à soi et à l'environnement. C'est un socle stable qui permet à l'individu d'aborder sereinement ses apprentissages. Les critères de cette dimension démontrent un déficit d'ancrage. La dimension "Attitude" contient les critères « *Refus de travailler* et *Difficultés à se mettre au travail* ». Nous concevons l'attitude comme une disposition interne favorable ou non aux apprentissages. Les critères liés à cette dimension évoquent une attitude de résistance face aux apprentissages. La sous-catégorie "Compétences" est composée des critères « *Difficultés dans la communication verbale* et *Retard de langage* ». Ceux-ci se réfèrent à des difficultés relatives aux compétences langagières.

La catégorie "RAPPORT AUX NORMES" est composée des sous-catégories "Règles" et "Autorité". La sous-catégorie "Règles" contient une seule dimension, celle des "Règles" comprenant l'unique critère « **Difficultés d'intégration des règles** ». Cette catégorie et sous-catégorie ont déjà été définies. Dans ce cas, la dimension s'intitule de la même manière que la sous-catégorie. Elle se réfère aux règles de classe qui sont diverses et variées. Cela peut comprendre le fait de ne pas lever la main pour interpeller le maître, de ne pas faire ses devoirs, de se lever sans permission, de parler bruyamment, etc. Tous les enseignants font face à des élèves qui apprennent à respecter les règles de classe. Certains élèves intègrent plus rapidement que d'autres ce rapport spécifique aux normes qui est une préoccupation quotidienne pour les enseignants. Dans certaines situations, l'intégration des règles fait suffisamment défaut pour que l'enseignant ne sache plus comment la favoriser et considère qu'il doit solliciter l'intervention d'un membre du SEMS afin qu'il soit soutenu dans cette démarche. Concernant cette partie du mandat, un seul critère génère une seule dimension, elle-même traduite par une seule sous-catégorie. Cela démontre la force de ce critère. La sous-catégorie "Autorité" est composée des critères « *Opposition* et *Difficultés avec l'autorité de l'enseignant* ». Ces critères soulignent des réflexes oppositionnels et une difficulté relationnelle relative à l'autorité de l'enseignant.

De manière transversale, lorsqu'un enfant perturbe le cadre scolaire par des interactions inadéquates, entretient un rapport problématique à ses émotions, vit avec un déficit d'ancrage qui le dessert dans ses apprentissages et conteste ou n'intègre pas les règles de vie scolaire. De ce fait, il

génère des situations dans lesquelles l'enseignant, à un moment donné, n'arrive plus à gérer ces difficultés. Il sollicite ainsi l'intervention d'un membre de l'équipe SEMS pour évaluer la situation par l'intermédiaire d'un mandat d'observation de 8 périodes qui est généralement exécuté sur une période de quatre semaines.

Observations croisées, objectifs et moyens : critères spécifiques, collatéraux et transversaux

Nous avons choisi de traiter conjointement ces trois parties de la procédure de mandat, car c'est à partir de ce moment que la présence de l'intervenant est traduite par écrit. D'ailleurs, bien qu'il se concertent avec l'enseignant sur ces "Observations croisées", c'est l'intervenant qui rédige cette partie. Les parties "Objectifs" et "Moyens" prennent appui sur les observations croisées et fondent le cœur de la mesure.⁴³ Notons toutefois une différence de perspective entre la partie "Observations croisées" et les parties "Objectifs" et "Moyens". Alors que la première souligne principalement des difficultés rencontrées lors des phases d'observations, les deux autres font référence à des critères associés à des verbes d'action : favoriser, gérer et développer. La mesure d'intervention se traduit donc concrètement avec ces deux parties.⁴⁴

COMPORTEMENTS et interactions

La catégorie "COMPORTEMENTS" est composée des sous-catégories "Interactions" et "Émotions". La sous-catégorie "Interactions" est à nouveau composée de trois dimensions "Dérangement", "Agression" et "Décalage". Les critères sont plus nombreux. L'approche des intervenants (analyse et proposition) contribue probablement à cette densification.

La dimension "Dérangement" des "Observations croisées" comprend six critères au lieu de trois. Le critère « *Turbulent* » n'apparaît plus au contraire des critères « *Dérange* et *Quête d'attention constante* » qui sont à nouveau présents. Quatre autres critères apparaissent pour la première fois : « *Perturbation du groupe par une sollicitation constante (sans agressivité)*, *Fait le clown*, *Embête* et *Attitude négative* ». Le premier de ces quatre critères a une forte récurrence et indique que l'élève perturbe le groupe inlassablement. Ses interventions sont trop présentes, ce qui déséquilibre la

⁴³ Nous n'aborderons pas dans cette présentation les critères « Ressources » des "Observations croisées". Les critères « transversaux » des parties "Objectifs" et "Moyens" seront traités séparément dans ce chapitre. Les critères « collatéraux » sont des critères, à la base spécifique, relatifs à la sous-catégorie "Interactions" ("COMPORTEMENTS") des parties "Objectifs" et "Moyens". Ils n'ont pas pu être intégrés aux dimensions spécifiques "Dérangement", "Agression" et "Décalage" de cette sous-catégorie. Étant donné, leur grand nombre, ils ont été conservés dans l'analyse et la présentation des résultats, mais ils seront traités de manière collatérale.

⁴⁴ Le traitement des quatre sous-catégories principales représente 75 des 128 critères spécifiques présentés en Annexe IV. Il n'est pas possible de comparer les différentes parties entre elles du point de vue des fréquences d'occurrence et encore moins si les parties sont regroupées comme c'est le cas pour ce sous-chapitre. En effet, les critères sont non standardisés. Nous aurions pu nous référer à chaque fois à un élève et établir des fréquences d'occurrence en accordant des valeurs spécifiques à chaque critère et en distinguant à chaque fois élève par élève. Ceci aurait permis de pouvoir comparer finement les chiffres, en comparant notamment les fréquences d'occurrence au niveau des catégories et sous-catégories. Mais l'objectif n'est pas, en première intention, d'établir une sociologie du diagnostic et de mesurer l'impact de l'intervention des intervenants SEMS sur les problèmes rencontrés par les enseignants. En premier lieu, il s'agit de comprendre quels sont les facteurs qui déclenchent une sollicitation de l'enseignant envers l'équipe du SEMS et de comprendre quelles sont les conditions-cadre avec lesquelles l'équipe SEMS traduit ses interventions. Nous avons tout de même fait des associations de critères et du nombre d'occurrences (non spécifié dans le tableau) qui indiquent non pas des chiffres précis, mais des tendances. Les résultats sont donc présentés de manière décroissante tant pour les catégories, les sous-catégories et les dimensions.

dynamique d'apprentissages du groupe et dérange le développement de l'enseignement du maître. Il est spécifié que l'agressivité n'est pas responsable de ce phénomène. Ce critère est proche de celui de « *Quête d'attention* ». Toutefois, la perturbation du groupe est ici implicite.

La seconde dimension "Agression" est aussi plus fournie qu'antérieurement, pour les "Observations croisées", avec sept critères au lieu de trois. Les critères « *Insultes, Conflits et Violence* » sont à nouveau présents. Quatre critères sont nouvellement ajoutés : « *Mord, Génère de la peur dans le groupe, Provocation et Agressivité* ».

La troisième dimension "Décalage" est aussi plus dense qu'antérieurement, pour les "Observations croisées", avec dix critères au lieu de deux. Les deux critères « *Difficultés d'intégration et Collaboration difficile avec ses camarades* » sont absents. Les dix critères sont : « *Inadaptation comportementale, Inadéquation comportementale, Difficultés à être en lien, Pas de distance sociale, Pas de contact, Imitation problématique, Manque de maturité sociale et Comportement inapproprié* ». Les deux critères absents se retrouvent de manière transversale dans ceux présents. En effet, les difficultés d'intégration sont connexes à des difficultés à être en lien ou à un manque de maturité sociale. Tout comme une collaboration difficile avec ses camarades est connexe avec un comportement inapproprié. Nous pensons que ces dix critères évoquent le fait que les interactions de l'élève avec sa classe sont problématiques et compliquent ainsi son intégration avec ses camarades. Il se retrouve dans une situation de décalage sociale et n'arrive pas à s'ajuster avec le fonctionnement social du groupe-classe à cause d'un manque de maturité sociale par exemple. Nous considérons ces ajouts de critères comme un affinement de l'analyse des problèmes rencontrés par les enseignants. Ceux-ci exposent des difficultés générales, d'intégration et de collaboration qui sont plus d'ordre symptomatique. La présence des intervenants permet d'enrichir l'analyse en déclinant ces difficultés plus en détail et en proposant des pistes explicatives liées au développement social (maturité sociale) de l'élève par exemple. Cette dimension a pour effet de souligner les problématiques de décalage comportemental à travers la thématique de l'intégration et donc de l'adaptation à la vie scolaire de groupe.

Cette sous-catégorie démontre que des interactions problématiques - agressives, dérangeantes et décalées par rapport au fonctionnement du groupe-classe - sont des motifs centraux, partagés par les enseignants et les intervenants, qui nécessitent un accompagnement éducatif personnalisé. Pour mieux comprendre, quels objectifs sont formulés par les intervenants et quels moyens ils élaborent pour répondre à ces problématiques interactionnelles, nous proposons maintenant de présenter les critères collatéraux correspondant aux parties "Objectifs" et "Moyens" qui sont transversaux aux trois dimensions de cette sous-catégorie "Interactions". Nous présentons ces critères en rassemblant certains d'entre eux, car ils nous semblent refléter une thématique commune. Nous débutons par les critères collatéraux relatifs aux "Objectifs".

Le critère « *Permettre au groupe-classe de fonctionner* » évoque l'idée que les interactions entre l'élève et le groupe pèjorent l'ensemble du fonctionnement du groupe-classe. La focale est mise sur la préservation du groupe. Le critère « *Clarifier les attentes face au groupe* » exprime l'idée de développer la compréhension de l'élève par rapport aux attentes du groupe-classe afin qu'il puisse s'ajuster plus facilement dans ses interactions. Les critères « *Développer le respect pour ses*

camarades, Prise en compte de la volonté d'autrui et Prise en compte de la parole d'autrui » expriment une thématique centrale, celle du respect. L'objectif est de travailler sur des questions éthiques, de valeurs afin de favoriser l'acceptation de l'autre en vue d'interagir avec considération. Les critères « *Favoriser une attitude adéquate à l'école et Améliorer le comportement en général* » sont des critères généraux dont l'objectif indique une volonté de modifier favorablement le comportement et l'attitude d'un élève. Nous pouvons lier ces critères à celui du « *Système de code comportemental* » qui poursuit un objectif similaire en faisant référence à un outil de mesure des comportements qui permet à l'élève de mieux identifier ses comportements afin de pouvoir les modifier. Le critère « *Favoriser les interactions sociales* » évoque l'idée de stimuler les interactions d'un élève par rapport au groupe-classe afin de favoriser sa socialisation.

Les critères traduisent des objectifs centrés sur la préservation du groupe, la clarification des attentes de celui-ci, le développement du respect de l'autre, une volonté d'améliorer globalement les comportements de l'élève (grâce au système de code comportemental notamment) et de le stimuler dans la création d'interactions constructives. De manière générale, l'intervenant cherche à résoudre des problématiques liées au dérangement, à l'agression et au décalage en développant une meilleure compréhension des enjeux du fonctionnement du groupe chez l'élève, une prise de conscience des comportements qu'il produit dans ses interactions en favorisant une éthique plus soucieuse d'autrui.

Concernant les critères collatéraux de la partie "Moyens". Le critère « *Groupe jeu (apprendre à perdre)* » considère que la création d'un groupe à travers le jeu est un moyen pour l'élève d'apprendre à perdre et donc de travailler sur l'acceptation. Le critère « *Favoriser les interactions avec les camarades* » est similaire avec celui-ci : « *Favoriser les interactions sociales* » qui est présent dans la partie "Objectifs" ci-dessus. Dans ce cas, il indique la même chose, mais en précisant que la focale est mise sur les interactions avec les camarades. Le critère « *Place dans le groupe* » mentionne abstraitement un travail situé autour de l'intégration. Les critères « *Contrat de comportement (child coaching)* et *Système de code comportemental* » mentionnent deux outils. Le premier se réfère à un contrat qui indique probablement des comportements à favoriser et d'autres à éviter afin de rendre visible par écrit cette distinction à l'élève. De plus, par sa signature, l'élève s'engage à respecter les termes du contrat, ce qui fortifie son intention. Le deuxième critère a déjà été explicité dans la partie "Objectifs".

Les critères traduisent des moyens centrés sur l'acceptation de l'autre à travers le jeu, la stimulation des interactions sociales, sur l'intégration et une volonté d'améliorer les comportements de l'élève dans les interactions grâce aux deux outils présentés. De manière générale, l'intervenant cherche à résoudre des problématiques liées au dérangement, à l'agression et au décalage en soutenant l'élève pour qu'ils intègrent des comportements positifs et en stimulant ses interactions sociales.

COMPORTEMENTS et émotions

La deuxième sous-catégorie de la catégorie des "COMPORTEMENTS" et celle des "Émotions". Les critères ont été distribués de manière distincte pour les trois parties "Observations croisées", "Objectifs" et "Moyens". Il n'y a donc pas de critères collatéraux. Les trois dimensions présentées dans la partie antérieure "Problèmes rencontrés" apparaissent à nouveau.

La première dimension, celle de la "Colère", est exprimée par les critères « **Colère** et Crises » pour les "Observations croisées". Ces deux critères sont les mêmes qui composent la dimension "Colère" des "Problèmes rencontrés". Il y a concordance entre ces deux parties. Quant aux "Objectifs", les critères « *Gestion de la colère, Gestion des crises* et *Identifier les déclencheurs (de crises)* » sont présents. Les "Moyens" évoqués concernent les critères « *Gestion des crises* et *Identifier les déclencheurs et travailler sur les causes (des crises)* ».

La deuxième dimension est celle de la "Gestion émotionnelle"⁴⁵. Pour les "Observations croisées", ce sont les critères « *Agitation émotionnelle* et *Anxiété* » qui sont mentionnés. Le premier critère fait référence à un état de suractivité émotionnelle qui prédispose à une forte réactivité émotionnelle. Le deuxième critère explicite un état d'insécurité interne chargé d'inquiétude. Ces deux critères font écho à des phénomènes d'invasion émotionnelle potentiellement perturbateurs.

Pour la partie "Objectifs" de cette dimension, le critère « Favoriser l'apaisement » mentionne une volonté de favoriser l'apaisement qui est une conséquence d'une meilleure gestion émotionnelle. L'objectif visé est de permettre à l'élève de développer un état émotionnel de calme à l'opposé d'une forme de chaos émotionnel, d'agitation. Les critères « *Gestion des émotions* et *Gestion de l'impulsivité* » font écho à un objectif de gestion émotionnelle. Le premier est d'ordre général (de compréhension des émotions) alors que le deuxième fait référence à une émotion spécifique – l'impulsivité. Les critères « *Décodage émotionnel personnel* et *Décodage émotionnel face à autrui* » font référence à un objectif d'identification des émotions par rapport à soi et en relation à autrui. L'accent est ainsi mis sur la première phase du processus de gestion émotionnelle : l'identification des émotions. Le critère « *Favoriser l'expression émotionnelle* » indique une volonté non pas directement de gestion ou de transformation émotionnelle, mais d'expressivité. Ici, l'accent est mis sur la découverte des émotions de l'élève par sa traduction sensorielle, corporelle. L'objectif est peut-être aussi dans ce cas, de favoriser la communication avec soi-même en rendant visible ses émotions. En résumé et pour reprendre cette dénomination catégorielle, les objectifs liés à la gestion émotionnelle comprennent des objectifs de gestion générale (compréhension) et spécifique (impulsivité), de développement de calme (de stabilité, d'apaisement), de décodage (identification) et d'expressivité émotionnelle.

Pour la partie "Moyens" de cette dimension, nous trouvons le critère récurrent « **Favoriser l'expression des émotions par la verbalisation** » qui fait référence à l'objectif d'expressivité émotionnelle. Dans ce cas, le moyen évoqué mobilise le langage, la verbalisation pour favoriser cette expressivité. Le critère « *Contenir l'élève par une présence physique (donner la main)* » peut être considéré comme un moyen permettant de gérer des émotions qui génèrent une forte réactivité. Ici, la focale est mise sur la corporalité de l'intervenant et de l'élève. Par cette présence et ce contact physique, l'élève est contenu afin d'éviter qu'il ne déborde émotionnellement. Ce critère est proche de celui-ci : « *Mise en place de moyens auxiliaires pour favoriser le calme (ex. : donner la main)* ». Toutefois, la référence au fait de contenir n'est pas spécifiquement évoquée. Par contre, plusieurs moyens auxiliaires sont mentionnés afin de favoriser le calme (l'apaisement) chez l'élève, sans toutefois les préciser dans leur pluralité. À nouveau, la corporalité est soulignée par l'exemple (donner

⁴⁵ Les deux critères « *Gestion difficile des émotions* et *Envahissement émotionnel* » présents dans cette dimension relativement à la partie "Problèmes rencontrés" et "Observations croisées" sont absents.

la main). Le critère « *Exercices de relaxation* » mentionne des exercices, des techniques de relaxation qui peuvent être divers et variés comme des exercices de respiration par exemple.

La troisième dimension, celle de la "Frustration", est exprimée par le critère « **Frustration** » pour les "Observations croisées". Nous retrouvons cet unique critère composant cette même dimension relativement à la partie "Problèmes rencontrés". Les critères de « Gestion de la frustration et *Report du désir de satisfaction* » apparaissent dans les "Objectifs" et celui de « Gestion de la frustration » est présent dans les "Moyens". Cette dimension n'est pas aussi étayée que celles de la "Colère" et de la "Gestion émotionnelle". Les critères sont moins nombreux et sont d'ordre plus général. La relative abstraction des critères empêche de comprendre quelles sont les propositions concrètes de l'équipe SEMS pour travailler sur les comportements relatifs à la frustration.

Les problématiques articulant "Comportements et émotions" sont centrales dans les interventions de l'équipe SEMS comme l'indique l'analyse des procédures de mandats. Les mesures élaborées pour les travailler se focalisent principalement sur deux émotions : la colère et la frustration. Elles s'intéressent aussi à favoriser une meilleure gestion émotionnelle plus générale face à la gestion de l'anxiété et de l'agitation en tentant de favoriser un état plus apaisé chez l'élève. Ce qui nous semble transversal dans cette sous-catégorie, c'est la volonté d'accompagner l'élève dans l'identification et la transformation de ses émotions à travers un approfondissement d'un dialogue intérieur avec soi. Ceci dans l'optique de favoriser une expressivité et des comportements plus adéquats avec le groupe-classe. Le recours aux jeux semble être un moyen privilégié pour y parvenir.

APPRENTISSAGES, méthodes et compétences

La première sous-catégorie liée à la catégorie des "APPRENTISSAGES" et celle des "Méthodes". Elle a été nommée ainsi, car elle concerne des critères qui explicitent le rapport aux apprentissages entretenu par l'élève. Plus précisément, elle est nommée "Méthodes", car elle comprend des critères qui se réfèrent à des capacités favorisant l'acquisition de savoirs et de compétences méthodologiques nécessaires aux apprentissages de l'élève. Ces critères expriment aussi une démarche, une posture face aux apprentissages.⁴⁶

La première dimension, celle de l'"Ancrage", est exprimée par les critères « **Problèmes de concentration**, Agitation motrice, Difficultés d'attention, *Agitation*, *Absences*, *Indisponible aux apprentissages*, *Troubles de l'attention* et *Dispersé* »⁴⁷ pour les "Observations croisées". Cette dimension exprime des difficultés (in)directement liées à l'attention, l'agitation et à la concentration de l'élève face aux apprentissages. Nous avons choisi de répertorier ces critères à travers la notion d'ancrage qui évoque une faculté à être présent face aux apprentissages. Quant aux "Objectifs", les

⁴⁶ L'ensemble des critères ont été distribués dans ces trois parties "Observations croisées", "Objectifs" et "Moyens". Il n'y a donc pas de critères collatéraux. Notons cependant que la dimension "Attitude" ne contient pas de critères pour la partie "Moyens". Les deux dimensions "Ancrage" et "Attitude" présentées dans la partie antérieure "Problèmes rencontrés" apparaissent à nouveau. De plus, deux nouvelles dimensions "Structuration" et "Organisation" apparaissent. Les termes d'organisation et de structuration ne sont pas mentionnés en tant que critères et donc de dimensions par l'enseignant dans la partie "Problèmes rencontrés". Il est difficile à cet instant de savoir quelles sont les raisons de ces absences. L'enseignant indique bien un « *Refus de travailler* » de la part de l'élève, mais n'expose pas cette problématique à travers un déficit d'organisation et/ou de structuration.

⁴⁷ Les trois critères de la partie "Problèmes rencontrés" sont à nouveau présents (« Problèmes de concentration, *Agitation* et *Difficultés d'attention* »).

critères sont « Développer le centrage, Favoriser la concentration, *Favoriser l'attention* et *Calmer l'agitation motrice* ». Ces critères expriment une volonté de dépasser les difficultés liées à l'attention, à l'agitation et à la concentration, exposées ci-dessus, en favorisant la concentration et l'attention ainsi qu'en calmant l'agitation. Notons, l'apparition du critère « Développer le centrage » qui nous semblent être un critère transversal aux objectifs de cette dimension. Dans le sens où, la notion de centrage est synonyme à celle d'ancrage. Le développement du centrage permet de travailler sur les multiples difficultés (attention, agitation et concentration) rencontrées par les élèves suivis. Les "Moyens" proposés concernent le critère « Développer le centrage ». Ce critère se confond. Il est autant un objectif qu'un moyen d'après l'analyse des critères de procédures de mandats individuels. Le moyen de résoudre les difficultés de concentration, d'agitation et d'attention consiste, d'après notre interprétation, à développer la capacité de centrage de l'élève.

La deuxième dimension, celle de l'"Attitude", est exprimée par les critères « **Refus de travailler**, *Difficultés avec l'attitude d'élève-apprenant*, *Gestion difficile de l'échec*, *Désintérêt* et *Manque de volonté* »⁴⁸ pour les "Observations croisées". Le « **Refus de travailler** » est un critère central concernant autant la partie "Problèmes rencontrés" que celle des "Observations croisées". Cette résistance de l'élève face aux apprentissages est une problématique centrale autant pour les enseignants que pour les intervenants. Au sein de cette dimension, les observations croisées proposent des critères plus nombreux et diversifiés que pour la partie "Problèmes rencontrés". Les critères « *Gestion difficile de l'échec*, *Désintérêt* et *Manque de volonté* » spécifient ce qui entrave l'attitude de l'élève face aux apprentissages. Ceux-ci renvoient à des considérations « psychologiques » – rapport à l'échec, à la motivation et à la volonté. Au contraire du critère « **Refus de travailler** » qui indique un symptôme, ces critères-ci affinent la compréhension symptomatique en focalisant la méthodologie de travail sur des causes plus concrètement appréhendables, pour tenter de remédier aux résistances de l'élève face à ses apprentissages. Le critère « *Difficultés avec l'attitude de l'élève-apprenant* » semble évoquer un concept spécifique « l'attitude de l'élève-apprenant » qui contient probablement des réflexions spécifiques quant au rôle que l'élève doit apprendre à adopter face aux apprentissages. Les "Objectifs" mentionnent les critères « *Développer l'attitude d'élève-apprenant*, *Gestion de l'échec* et *Développer l'autonomie* ». À nouveau le concept d' « attitude d'élève-apprenant » est présent, mais dans une optique de développement pour faire face aux difficultés qui l'entrave. La gestion de l'échec est corrélée aux difficultés que vit l'élève face à l'échec. Le dernier critère apparaît pour la première fois. La question de l'autonomie et de son développement peut être comprise comme faisant partie intégrante de l'attitude de l'élève. Elle se réfère aux difficultés que rencontrent certains élèves face aux apprentissages. Cela peut provenir d'une forme de résistance, de passivité et/ou d'autonomie. L'autonomie permet à l'élève d'évoluer plus sereinement face à ses apprentissages en devenant acteur de sa scolarité.⁴⁹

La troisième dimension est celle de l'"Organisation". Elle est relative à des difficultés d'organisation de l'élève face à ses apprentissages.⁵⁰ Les "Observations croisées" indiquent les critères

⁴⁸ Sur les deux critères en lien avec cette dimension de la partie "Problèmes rencontrés", seul celui du « Refus de travailler » apparaît à nouveau. Le critère « *Difficultés à se mettre au travail* » est absent.

⁴⁹ Nous n'avons répertorié aucun critère qui aurait pu figurer dans la partie "Moyens" de cette dimension. Nous n'avons pas d'hypothèse qui expliquerait cette absence.

⁵⁰ Cette dimension et la suivante "Structuration" apparaissent pour la première fois, nous expliquerons plus précisément cette nouveauté dans la suite de ce travail.

suivants : « Désorganisation et *Problèmes de rapport à l'espace-temps* ». Le premier critère est d'ordre général tandis que le deuxième pointe des difficultés liées au rapport à l'espace et au temps. Nous avons choisi d'intégrer ce deuxième critère au sein de cette dimension, car le rapport à l'espace et au temps est central dans la capacité à organiser ses actions et ses tâches.⁵¹ Les "Objectifs" indiquent l'unique critère suivant : « Favoriser l'organisation » qui souligne une volonté d'accompagner l'élève dans le développement de son organisation « scolaire ». Les "Moyens" mentionnent les critères « *Développer l'organisation de l'espace, Développer l'organisation du temps et Aide à la réalisation du travail* ». Ces critères spécifient que le développement de l'organisation doit se focaliser sur la gestion de l'espace et du temps ainsi que sur l'aide à la réalisation du travail, ce qui suggère un accompagnement de l'élève par rapport à certaines tâches qu'il doit exécuter.

La quatrième dimension est celle de la "Structuration". Les "Observations croisées" indique le critère : « *Déstructuration* », les "Objectifs" celui-ci : « **Favoriser la structuration** » et les "Moyens" celui-là : « Favoriser la structuration dans le travail ». L'ensemble de ces critères sont connexes et généraux. Les dimensions "Organisation" et "Structuration" n'apparaissent pas dans la partie "Problèmes rencontrés". Leur présence dans les parties "Observations croisées", "Objectifs" et "Moyens" semblent être une conséquence des observations et des analyses des intervenants. Ils éclairent les problématiques rencontrées par les enseignants face aux apprentissages de leurs élèves, en approfondissant le lien entre les causes et les méthodes résolutives de ces problématiques, à travers leurs connaissances liées au développement cognitif de l'enfant notamment. Le réflexe oppositionnel (« **Refus de travailler** ») est « contourné » en favorisant les capacités organisationnelles et structurelles sur le plan méthodologique. Nous pouvons considérer cela comme un cas significatif de synergie des champs de compétences entre les enseignants et les intervenants.

La cinquième dimension est celle de l'"Adaptation" dont l'unique critère est : « *Adaptation des objectifs* ». C'est la première fois qu'apparaît cette dimension. Nous considérons que ce critère est une prémisse d'un changement de perspective qui sera approfondie dans la partie "Différenciation". Jusqu'à présent, l'ensemble des critères évoqués soulignaient des objectifs de travail centré sur l'adaptation de l'élève au cadre scolaire. Par contre, dans ce cas de figure ci, c'est le cadre scolaire, en l'occurrence, les « objectifs » qui sont à adapter à certains élèves. Ce critère fait référence à la pédagogie différenciée mise en place notamment dans les écoles publiques vaudoises. L'analyse de cet enjeu sera développée dans la section consacrée à la partie "Différenciation".

La sous-catégorie "Compétences" est composée des critères « *Retard de langage, Difficultés au niveau de l'expression orale et Difficultés dans l'écrit* » ("Observations croisées"), « *Favoriser la communication verbale* » ("Objectifs") et « *Développer le langage* » ("Moyens"). Cette sous-catégorie concerne un rapport spécifique aux apprentissages. Elle s'intéresse moins aux capacités méthodologiques permettant l'acquisition des apprentissages et plus à une compétence spécifique. En l'occurrence, celle-ci concerne la variété des strates du langage : l'écrit, l'expression et la communication. Les intervenants axent leur analyse sur le développement du langage en général et en particulier celui de la communication verbale.

⁵¹ Il pourrait être articulé à d'autres dimensions, mais comme nous le verrons dans la partie "Moyens" de cette dimension, les critères relatifs à la notion d'organisation sont directement liés à l'espace et au temps.

Les rapports problématiques de certains élèves face à leurs apprentissages sont une thématique centrale que rencontrent les enseignants, surtout au niveau des difficultés de concentration et du refus de travailler. Les intervenants enrichissent ce constat et proposent des mesures visant à développer leurs capacités méthodologiques relatives à l'ancrage, à l'attitude face au travail, à l'organisation et à la structuration. Ils s'engagent aussi à soutenir les élèves face à leurs apprentissages par le développement de compétences relatives au langage.

RAPPORTS AUX NORMES, Règles et Autorité

La première sous-catégorie du "RAPPORT AUX NORMES" est celle des "Règles". Elle a été nommée ainsi, car elle concerne des critères qui explicitent le rapport aux normes entretenu par l'élève. Ils soulignent le caractère plus concret, formel et écrit des normes qui, à défaut d'intégration par l'élève, sont des écueils à une forme de savoir-vivre scolaire. Les critères sont spécifiques et ont été distribués dans l'ensemble des trois parties "Observations croisées", "Objectifs" et "Moyens". Il n'y a donc pas de critères collatéraux. La dimension "Règles" présentée dans la partie "Problèmes rencontrés" apparaît à nouveau en plus de deux autres dimensions, celles du "Cadre" et des "Contraintes". Nous avons construit cette dimension des "Règles" en lien avec le terme « règle » qui revient à chaque fois dans les critères évoqués par cette dimension. C'est le cas aussi pour les deux autres dimensions où chaque critère contient le terme relatif à la dimension concernée.

La première dimension, celle des "Règles", est exprimée par un seul critère polymorphe contenant à chaque fois, le terme « règle ». Ce terme est présent, au moins une fois dans une des parties, des 44 procédures de mandats individuels analysées. Les "Observations croisées" évoquent le critère « **Difficultés d'intégration des règles** », les "Objectifs" mentionnent le critère « **Développer le sens des règles à l'école** » et les "Moyens" expriment le critère « Développer le respect des règles ». Nous proposons une lecture spécifique de ce triptyque. Pour pallier aux difficultés d'intégration des règles, les intervenants proposent de développer le respect de celles-ci afin que certains élèves puissent y incorporer davantage de sens, en vue de leur intégration. Cette articulation est centrale dans les interventions de l'équipe SEMS. D'ailleurs, rien que pour la partie "Observations croisées", il est présent à 24 reprises. Cela crée donc une dimension spécifique qui est composée d'un seul critère ou terme qui est central et omniprésent tant dans les raisons invoquées par l'enseignant lorsqu'il sollicite l'intervenant, que concernant les observations croisées et l'élaboration de la mesure ("Moyens", "Objectifs" et "Différenciation").

La deuxième dimension, celle du "Cadre" concerne le cadre scolaire. Les critères sont les suivants : « Difficultés à suivre le cadre scolaire » ("Observations croisées"), « Développer l'acceptation du cadre » ("Objectifs") et « Clarifier le cadre à suivre » ("Moyens"). Nous avons choisi de distinguer ces critères liés au cadre, des critères évoquant explicitement le terme des règles⁵². Le cadre peut s'appuyer sur des règles, mais il est davantage exprimé par la posture de l'enseignant, dans sa manière d'interagir avec la classe. Le critère présent dans les "Moyens" souligne qu'il est nécessaire de clarifier le cadre à suivre. Dans ce cas, nous pouvons concevoir qu'une des manières de pallier aux

⁵² Nous aurions probablement dû considérer la dimension "Cadre", non pas comme une dimension de la sous-catégorie "Règles", mais comme une sous-catégorie à part entière. Cela aurait permis de mieux distinguer les caractéristiques spécifiques des critères liés au cadre. En effet, la notion de cadre se réfère à des normes plus abstraites que la notion de règle. Cette dernière est plus souvent traduite explicitement par l'écrit notamment.

difficultés de suivi du cadre en vue de développer son acceptation est de le clarifier. Dans cette perspective, les intervenants émettent l'hypothèse que lorsqu'un cadre n'est pas suffisamment clarifié ("Moyens"), il devient difficile de le suivre ("Observations croisées") et donc de l'accepter ("Objectifs"). Suivre le cadre peut donc consister à travailler sur son intégration, mais aussi sur sa clarification. Son non-suivi serait dans ce cas lié à une forme d'incompréhension chez l'élève causée par un message insuffisamment explicité de la part de l'enseignant. En continuant ce raisonnement, ce critère, questionne directement le rapport que l'enseignant entretient avec la communication du cadre que les élèves doivent suivre. Les intervenants se focalisent davantage sur le rapport de l'enseignant au cadre scolaire et moins sur le rapport des élèves à ce cadre et à leurs compétences à le suivre. Il est intéressant de noter que les références faites à la notion de cadre ne s'illustrent pas à travers des moyens (critères) qui pourraient se focaliser sur un travail d'accompagnement de l'élève face au cadre à suivre. Alors que les critères liés à la dimension "Règles" se centrent sur l'intégration, le sens et le respect des règles par rapport aux élèves, la notion de cadre s'intéresse davantage au rapport entre le cadre et l'enseignant. Cette dimension du cadre permet d'élargir la compréhension du rapport aux normes et en l'occurrence des règles (sous-catégorie), en modifiant la perspective qui n'est pas, dans ce cas, principalement fondée sur une problématique liée aux élèves, mais à l'enseignant.

La troisième dimension, celle des "Contraintes", est composée des critères « Gestion des contraintes » pour les "Objectifs" et « *Modifier la perception de la contrainte (l'acceptation est une victoire et non un échec), Développer l'anticipation (face aux contraintes) et Agir sur le lien entre contrainte et récompense* » pour les "Moyens".⁵³ Cette dimension fait partie de la sous-catégorie des "Règles", mais se distingue des deux autres dimensions. La contrainte est une entrave à la liberté d'action. Au contraire des notions de règle et de cadre, la contrainte revêt en soi un caractère forcé. Elle traduit une imposition des normes et des règles vécues comme une forme d'agression. Nous pensons que cette dimension permet de focaliser l'attention des professionnels sur les enjeux cognitifs et émotionnels (perception, anticipation et récompense) du rapport aux règles et aux normes qu'entretiennent les élèves. La notion de contrainte permet d'interpeller les professionnels (enseignants et intervenants) sur le fait que les règles peuvent générer autant un cadre sécurisant qu'une pression qui peut se révéler anxiogène pour les élèves. L'intégration des règles, d'autant plus si elles sont perçues comme des contraintes, peut être mal vécue par certains élèves qui ne perçoivent que l'aspect intrusif de celles-ci. Dans ce cas, des phénomènes de résistances peuvent être développés par ces élèves. Les intervenants s'intéressent donc à faire évoluer le rapport de certains élèves face à ces « règles contraignantes ». Pour ce faire, ils tentent de modifier la perception de la contrainte⁵⁴ en modifiant le rapport à celle-ci. Plutôt qu'un rapport intrusif vécu dans la résistance, ils proposent une vision de la contrainte comme un défi valorisant. En effet, dans cette optique, l'élève est considéré comme un acteur et l'intégration d'une contrainte comme une victoire et non comme un échec ou une soumission. L'anticipation⁵⁵ est aussi un levier utilisé. Elle permet de se familiariser plus aisément face à une contrainte grâce au recul qu'elle apporte, ce qui évite ainsi une forme de surprise. En diluant l'effet de surprise, la probabilité de diluer la réactivité et la résistance se trouve renforcée.

⁵³ Cette dimension ne se manifeste pas dans les parties "Problèmes rencontrés" et "Observations croisées". Il est difficile d'interpréter les raisons qui expliqueraient l'absence de cette dimension dans ces deux parties.

⁵⁴ « *Modifier la perception de la contrainte (l'acceptation est une victoire et non un échec)* ».

⁵⁵ « *Développer l'anticipation (face aux contraintes)* ».

Quant au lien entre contrainte et récompense⁵⁶, il est assez similaire au critère « *Modifier la perception de la contrainte* ». Mais plutôt que de modifier une perception « négative » en une perception « positive », cette articulation propose de visibiliser le fait que l'acceptation d'une contrainte (bien que difficile) permet aussi d'obtenir une conséquence positive sous forme de récompense. Ces considérations ne sont pas sans rappeler la psychologie cognitivo-comportementale qui s'intéresse au rapport entre comportement et dimension cognitive. Cette discipline mobilise le conditionnement comme l'un de ses axes de travail. L'essentiel de cette dimension propose de gérer les contraintes ("Objectifs") en proposant des "Moyens" cognitifs qui s'intéressent à modifier la perception, à développer le recul (anticipation) et à (re)conditionner le rapport à la contrainte par la récompense.

La sous-catégorie "Autorité" est composée des critères « *Difficultés avec l'autorité de l'enseignant* et « *Besoin de cohérence chez l'adulte* » ("Observations croisées") ainsi que du critère « *Développer le respect pour l'autorité de l'enseignant* » ("Objectifs"). Cette sous-catégorie concerne un rapport spécifique aux normes. Elle s'intéresse aux problématiques liées à l'autorité de l'enseignant. Elle cible la dimension relationnelle des normes traduite par la figure de l'enseignant. Le premier critère souligne simplement les difficultés face à l'autorité de l'enseignant. Le deuxième renvoie la problématique du respect de l'autorité à l'enseignant lui-même. Dans ce sens, ce critère pointe un déficit de cohérence et invite l'enseignant à s'interroger sur ce sujet. Les élèves et plus généralement les enfants ont particulièrement besoin d'éprouver de la cohérence chez l'adulte pour accepter son autorité. La problématique du respect de l'autorité est ainsi articulée à celle du déficit de cohérence de l'enseignant. La question de l'adaptation de l'élève à la vie scolaire semble être aussi, dans ce cas, celle de l'adaptation de l'enseignant à la vie scolaire. Le troisième critère indique une intention de favoriser le respect pour l'autorité de l'enseignant.

Le rapport que certains élèves entretiennent avec les normes scolaires est une thématique centrale dans les problématiques que rencontrent les enseignants, spécifiquement en relation à la non-intégration des règles. Les intervenants valident ce constat de non-intégration des règles et proposent de travailler sur le sens et le respect de celles-ci afin de favoriser leur intégration. De plus, ils apportent une vision plus diversifiée des difficultés vécues par les élèves face aux normes, en évoquant des problématiques liées au cadre et aux contraintes. Ils proposent de travailler sur le cadre, en interpellant l'enseignant afin qu'il clarifie mieux le cadre à suivre par les élèves. Quant aux contraintes, les intervenants suggèrent de favoriser leur gestion en travaillant sur la perception, l'anticipation et le lien avec la notion de récompense. Le rapport relationnel « conflictuel » que l'élève entretient avec l'enseignant et son autorité est évoqué dans l'optique de le travailler à travers le respect de l'autorité et en invitant l'enseignant à plus de cohérence.

Les critères transversaux des parties "Objectifs" et "Moyens"

Dans cette section, nous abordons l'analyse des critères transversaux liés aux parties "Objectifs" et "Moyens". Ces critères se situent sur un autre plan. Ils se réfèrent davantage aux compétences professionnelles des intervenants et dans une moindre mesure à celles des élèves. Leur caractère transversal aux sous-catégories et catégories nous a convaincus de les traiter séparément. Cinq

⁵⁶ « *Agir sur le lien entre contrainte et récompense* ».

dimensions « transversales » ont été construites pour exprimer et rassembler ces différents critères : la "Conscientisation", le "Renforcement positif", les "Outils", l'"Accueil" et l'"Évaluation".

La première dimension, celle de la "Conscientisation" est composée des critères « Développer la prise de recul, Favoriser le dialogue (avec l'élève) et *Favoriser l'autoévaluation* ». Nous définissons la conscientisation comme une compétence réflexive et pratique qui permet à l'élève d'aiguiser sa perception et son analyse face à ses comportements, ses apprentissages et son rapport aux normes. Le premier critère « Développer la prise de recul » s'intéresse à développer une prise de distance, un espace réflexif, mais aussi émotionnel sur des situations de la vie scolaire qui sont problématiques pour l'élève. Le deuxième critère « Favoriser le dialogue (avec l'élève) » souligne une volonté de favoriser le dialogue entre intervenants et élèves. Le dialogue permet de considérer la parole de l'élève et de travailler sur les rapports problématiques qu'il entretient avec lui-même, ses camarades, l'enseignant et l'intervenant. Le dialogue invite l'élève à verbaliser ses ressentis pour conscientiser ses émotions notamment. Cela explique pourquoi nous avons placé ce critère dans cette dimension. C'est aussi un moyen pour l'intervenant de mieux comprendre ce qui se joue entre l'élève et son environnement afin d'affiner la mesure proposée. Le troisième critère « *Favoriser l'autoévaluation* » exprime une volonté de favoriser l'autoévaluation de l'élève. Nous considérons que l'autoévaluation développe des compétences réflexives et pratiques chez l'élève, une autonomie critique face aux rapports qu'il entretient avec sa vie scolaire. L'autoévaluation participe à ce travail de conscientisation, en prenant appui sur la prise de recul.

La deuxième dimension, celle du "Renforcement positif", est composée des critères « *Valorisation et Renforcement positif* ». Le renforcement positif est une technique de psychologie cognitivo-comportementale analogue à celle du conditionnement, comme nous l'avons évoqué antérieurement dans ce travail en explicitant le critère articulant gestion des contraintes et récompense.⁵⁷ Il s'intéresse à modifier des comportements par un stimulus agréable afin d'augmenter la fréquence d'apparition d'un comportement jugé plus favorable. Quant à la valorisation, c'est une technique qui consiste à souligner les qualités d'un individu afin qu'il gagne en confiance en soi et au final en autonomie. Nous avons choisi d'inscrire ce deuxième critère dans la dimension en question, car nous pensons que la valorisation est un outil clé lié du "Renforcement positif".

La troisième dimension, celle des "Outils", est composée de six critères : « Mise en place d'un coin ressource ; *Développer des routines, de la prévisibilité ; Tableau smileys ; Pictogrammes ; Garde d'urgence : ne pas céder, ne pas délaissier le reste du groupe et Exercices sensoriels d'équilibre* ». Ces critères sont qualifiés d'outils, car ils sont d'ordre technique, dans le sens de dispositifs spécifiques. La « Mise en place d'un coin-ressource » traduit une stratégie de l'intervenant. En effet, dans certains cas, il propose un coin-ressource dans une classe qui n'en possède pas, bien que certains enseignants aient déjà installé ce type de lieu. Un coin-ressource est un lieu spécifique aménagé généralement à l'intérieur de la classe et souvent à proximité ou au sein de la bibliothèque de classe. Cet espace permet aux élèves de s'isoler temporairement du groupe-classe et/ou de l'enseignant sans devoir obligatoirement se rendre à l'extérieure de la classe. C'est un espace « médiateur » situé entre l'intérieur et l'extérieur qui permet de prendre un temps pour que l'élève se recentre et se calme. Le

⁵⁷ Cf. Annexe VI, "RAPPORT AUX NORMES et règles", dimension "Contraintes", critère « *Agir sur le lien entre contrainte et récompense* ».

terme « ressource » traduit un espace utilisé pour activer une forme de résilience. Le critère « *Développer des routines, de la prévisibilité* » met l'accent sur la ritualité qui structure l'élève et lui permet de développer des habitudes afin d'« habiter » un espace de manière plus sereine. La ritualité permet d'inscrire des rythmes et de travailler sur la temporalité. Elle est connexe avec la notion de cadre, dans le sens où la ritualité sécurise l'élève dans son environnement. Le « *Tableau smileys* » est un système codifié dont l'objectif est de rendre visibles, généralement, des comportements et des émotions afin de favoriser l'identification de difficultés et de pouvoir les travailler à travers la symbolisation. Généralement, il prend la forme d'un tableau qui séquence la semaine par journée et/ou demi-journée. Chaque période temporelle est associée à des visages souriants, neutres ou maussades. L'enseignant et dans certains cas l'élève identifient un visage qui correspond à l'état émotionnel et/ou aux comportements de l'élève pour la période en question. Ce dispositif permet de suivre l'évolution de son état au fil de la semaine, d'initier un dialogue sur la base de ces symboles et de comparer les représentations entre enseignant, intervenant et élève afin que ce dernier développe une meilleure connaissance de soi. Le « *Pictogramme* » est une représentation graphique schématique, un dessin figuratif stylisé ayant fonction de signe. Initiés au préalable dans le milieu du handicap, les pictogrammes servent à développer les fonctions exécutives de l'individu en travaillant sur « la formulation d'un but, la planification et le choix des comportements à adopter pour atteindre ce but. »⁵⁸ Les pictogrammes permettent de faciliter le rapport de l'élève avec des tâches à exécuter notamment s'il rencontre des troubles du comportement. La « *Garde d'urgence : ne pas céder, ne pas délaissier le reste du groupe* » est un dispositif mis en place par l'équipe SEMS. Tour à tour, chaque intervenant occupe un temps de permanence sur lequel il peut être appelé d'urgence afin de réguler une situation intenable pour l'enseignant. Dans ce genre de situation, l'élève en question est sorti de la classe par l'intervenant. Ce dernier prend un temps dans un autre lieu pour laisser décanter et travailler la situation problématique. Ce dispositif permet la continuité de l'enseignement tout en sachant que l'élève en question bénéficie d'une prise en charge de qualité. Les « *Exercices sensoriels d'équilibre* » sont une composante de l'entraînement proprioceptif. Nous aurions pu les intégrer dans la dimension "Ancrage". Toutefois, les objectifs poursuivis par ces exercices peuvent se révéler plus variés et transversaux qu'uniquement liés à un travail sur l'ancrage. Pour cette raison, nous avons choisi de concevoir ce type d'exercice comme un outil transversal mobilisable par les intervenants et ne pas l'intégrer dans une dimension spécifique bien que central dans le développement de l'ancrage.

La quatrième dimension, celle de l'"Accueil" est composée du critère « Écouter l'élève ». La parole de l'élève est spécifiquement prise en considération avec ce critère. Il souligne la nécessité de prendre du temps pour accueillir les difficultés de l'élève à travers l'écoute ce qui favorise un dialogue constructif. L'écoute produit deux éléments centraux dans l'accompagnement, l'analyse et la création de liens. En effet, l'écoute permet de mieux comprendre les enjeux entourant les problématiques de l'élève et donc d'affiner ses réponses professionnelles.

La cinquième dimension, celle de l'"Évaluation" est composée du critère « *Observer et évaluer les compétences de l'élève* ». Elle fait référence à un travail d'observation et d'analyse des compétences de l'élève au sein de sa vie scolaire. Une vision précise et complète de l'élève en relation au système dans lequel il évolue permet d'adapter sa pratique professionnelle à la singularité des situations. Cet

⁵⁸ TELLIER G. et al., « Fonctions exécutives et troubles du comportement », in *aqps.qc.ca*, consulté le 10 décembre 2018, p. 10.

ajustement permet de développer les compétences « déficitaires » de l'élève afin de soutenir son adaptation à la vie scolaire en favorisant par exemple des conditions d'apprentissages adaptés à ses compétences.

Les critères transversaux liés aux parties "Objectifs" et "Moyens" permettent de mettre à jour des dimensions conceptuelles spécifiques. La transversalité indique que ces dimensions sont mobilisables sur les plans comportementaux, des apprentissages et du rapport aux normes. Ces dimensions se réfèrent davantage à la posture des intervenants et à leurs compétences professionnelles. L'"Accueil" évoque une composante de la posture éthique. L'"Évaluation" des compétences de l'élève se réfère à une compétence analytique. La "Conscientisation" évoque des compétences psychologiques qui favorisent l'activation de la résilience à travers le dialogue, le recul et l'autoévaluation. Tout comme le "Renforcement positif" qui s'articule à la valorisation et au conditionnement. Quant à la dimension "Outils", elle fait référence à des compétences techniques, des savoir-faire relatifs à la construction de dispositifs techniques d'accompagnement. Bien sûr, ces dimensions évoquent aussi un travail dirigé vers l'élève dans l'optique de favoriser des comportements spécifiques par exemple. Cependant, la focale ou le point de départ est davantage porté sur l'intervenant, sur ses compétences et sa posture.

Différenciation : critères spécifiques et transversaux

Cette partie de la procédure de mandat se distingue par le caractère spécifique des critères exprimés. Comme nous le verrons, cette partie relate de nombreux critères dont l'objectif est d'adapter la vie scolaire à l'élève, à ses compétences. Les critères spécifiques de cette partie ont été distribués dans trois sous-catégories : "Méthodes" ("APPRENTISSAGES"), "Règles" ("RAPPORT AUX NORMES") et "Émotions" ("COMPOTEMENTS").⁵⁹ Nous exprimerons à la fin de la première section, les critères transversaux qui n'ont pas été intégrés aux dimensions spécifiques. Notons encore que la partie "Différenciation" de la procédure de mandat n'existe plus dans sa nouvelle version.⁶⁰

APPRENTISSAGES et Méthodes

Cette sous-catégorie a été nommée ainsi, car elle concerne des critères qui explicitent le rapport aux apprentissages entrepris par l'élève. Plus précisément, comme nous l'avons explicité antérieurement dans ce travail, elle est nommée "Méthodes", car elle se réfère à capacités méthodologiques favorisant l'acquisition de savoirs face aux apprentissages. Toutefois, la dimension centrale de cette partie, celle de l'"Adaptation", diffère de cette perspective. En effet, comme nous le verrons, les critères constitutifs de cette dimension évoquent certes des critères méthodologiques, mais ils sont davantage centrés sur une adaptation de la vie scolaire à l'élève, à ses compétences plutôt que directement axées sur le développement de celles-ci. Les critères de cette dimension sont des propositions liées au domaine de la pédagogie différenciée, à l'attention des intervenants et des enseignants dans l'optique

⁵⁹ Aucun critère n'est relatif à la sous-catégorie "Interactions" ("COMPOTEMENTS"). Cela est probablement dû au fait que la différenciation illustre une forme de pédagogie différenciée qui se centre sur l'adaptation de la vie scolaire à l'élève au niveau du programme, du cadre et des contraintes scolaires principalement. Poursuivre cette perspective dans les interactions reviendrait à tenter d'adapter les comportements de certains élèves à d'autres, ce qui n'est pas envisageable. Aucun critère n'est relatif ni à la sous-catégorie "Compétences" ("APPRENTISSAGES"), ni à la sous-catégorie "Autorité" ("RAPPORT AUX NORMES"). Nous n'avons pas d'hypothèse pour expliquer cela.

⁶⁰ Cf. Annexe III.

d'adapter la vie scolaire, et en particulier le rapport au travail scolaire, aux compétences de l'élève. +
Attitude

La première dimension, celle de l'"Adaptation"⁶¹, est composée des critères « **Adaptation des objectifs**, Adaptation des moyens, Adaptation du rythme, Séquençage des tâches, *Simplification des consignes*, *Explications supplémentaires* et *Diminution de la quantité de travail* ». Nous avons nommé cette dimension "Adaptation", car plusieurs critères contiennent ce terme (adaptation des *objectifs*, des *moyens* et du *rythme*). L'« **Adaptation des objectifs** » consiste à ajuster les objectifs liés au programme scolaire par rapport à un élève, en s'accordant sur le fait par exemple que certaines connaissances ne soient pas évaluées. L'« Adaptation des moyens » consiste à ajuster les moyens d'enseignement afin que l'élève atteigne les objectifs fixés en autorisant par exemple l'usage de la calculatrice pour les tests de mathématiques. L'« Adaptation du rythme » concerne un ajustement entre le rythme de l'enseignement et un élève en particulier afin que ce dernier puisse maintenir son attention et l'intégration des apprentissages. Les autres critères de cette dimension ne contiennent pas le terme « adaptation », mais poursuivent une visée similaire. Le « Séquençage des tâches » consiste à partitionner une activité en de multiples tâches et donc d'objectifs afin de maintenir une dynamique d'apprentissage constructive pour l'élève sans qu'il soit « noyé » par la complexité et la densité de l'activité. Pour certains élèves, ce travail de (re)structuration permet de faciliter leur rapport aux apprentissages en simplifiant la complexité des tâches. La « *Simplification des consignes* » s'inscrit dans cette logique de réduction de la complexité. Dans ce cas, les consignes sont adaptées au degré de compréhension de l'élève, en utilisant un langage moins élaboré par exemple. Ce critère est connexe à celui du séquençage des tâches. En effet, en séquençant une tâche, les consignes peuvent aussi être séquencées est donc simplifiées. Les « *Explications supplémentaires* » invitent le professionnel à prendre davantage de temps pour transmettre des connaissances et préciser des notions à un élève afin de faciliter l'exécution d'une tâche. La « *Diminution de la quantité de travail* » consiste à adapter la quantité de travail aux ressources de l'élève.

La deuxième dimension, celle de l'"Attitude" se base sur l'unique critère : « *Développer l'attitude de l'élève-apprenant* ». La troisième dimension, celle de l'"Ancrage" se base sur l'unique critère : « *Développer le centrage* ». Ces deux critères et dimensions ont été suffisamment explicités antérieurement dans ce travail.⁶² Ces dimensions, au contraire de celle de l'"Adaptation", se réfèrent à la définition première de la sous-catégorie "Méthodes" qui évoque l'intention de développer les capacités méthodologiques de l'élève.

RAPPORT AUX NORMES et règles

La première dimension, celle des "Contraintes" est basée sur les critères suivants : « Adaptation des exigences, *Accorder davantage de temps pour s'appropriier la contrainte*, *Anticipation (face aux contraintes)* et *Adaptation des exigences en rapport à la maturité affective* ». Nous avons choisi

⁶¹ Cette dimension est présente dans une partie antérieure « Observations croisées, objectifs et moyens : critères spécifiques et collatéraux, APPRENTISSAGES et méthodes ». Toutefois, elle n'est composée que d'un seul critère « Adaptation des objectifs ». Ce critère apparaît à nouveau dans cette dimension de la partie "Différenciation" ainsi que trois autres critères supplémentaires.

⁶² Cf. Partie antérieure de ce sous-chapitre : « Observations croisées, objectifs et moyens : critères spécifiques et collatéraux, APPRENTISSAGES et méthodes ».

d'intégrer le premier critère « *Adaptation des exigences* » dans cette sous-catégorie "Règles", car les exigences font davantage référence à la norme scolaire qu'aux problématiques méthodologiques liées aux apprentissages bien que l'on puisse indirectement considérer qu'un lien existe. Une exigence est un besoin ou une attente qu'un individu ou une institution exige sur autrui de manière explicite ou implicite. Elle peut être considérée comme une norme pouvant être traduite en règle. Elle postule une condition *sine qua non* à suivre. Les exigences peuvent être plurielles et relatives à de multiples registres : objectifs, moyens, procédures, etc. Nous pensons que l'exigence est corrélée à la contrainte. En effet, une exigence demande obéissance et peut potentiellement être vécue comme une contrainte. C'est donc l'aspect contraignant des exigences qui a été retenu pour cette classification. Et bien que ce critère ainsi que le quatrième comprennent le terme « adaptation », nous avons décidé de ne pas les inscrire dans la dimension "Adaptation" correspondante, car nous pensons que la question méthodologique et ici secondaire. C'est le rapport aux normes qui nous semblent correspondre le mieux à cette articulation entre exigence et contrainte. Le critère « *Accorder davantage de temps pour s'approprier la contrainte* » évoque l'idée selon laquelle certains élèves nécessitent davantage de temps pour s'approprier une contrainte et développer une attitude adéquate face à celle-ci. Le critère « *Anticipation (face aux contraintes)* » a déjà été explicité antérieurement.⁶³ Le critère « *Adaptation des exigences en rapport à la maturité affective* » est proche du premier critère (« *Adaptation des exigences* »). Toutefois, il souligne le fait que les exigences doivent être adaptées à la maturité affective de l'élève. Le rapport aux émotions de l'élève doit être pris en considération afin de ne pas produire des réactions émotionnelles pouvant donner lieu à des résistances et/ou des oppositions conflictuelles face aux exigences scolaires.

La deuxième dimension, celle du "Cadre" est composée des critères suivants : « *Mise en place d'un cadre élastique et Clarifier le cadre à suivre* ». Le premier critère apparaît pour la première fois sous cette forme. Dans les parties antérieures⁶⁴, l'accent est mis uniquement sur les difficultés à le suivre, sur son acceptation et sa clarification. Ici, c'est une référence à son élasticité qui est mentionnée. Cette métaphore suggère que tout comme l'élastique, le cadre doit pouvoir se tendre et se détendre. Le tendre pour contenir et le détendre pour favoriser l'autonomie. Le critère « *Clarifier le cadre à suivre* » évoque à nouveau⁶⁵ cette notion de clarification qui invite l'enseignant à une communication du cadre plus explicite afin de favoriser son suivi.

La troisième dimension, celle des "Règles" se base sur l'unique critère : « *Développer le respect des règles* ». Ce critère est identique à celui composant la même dimension de la partie "Moyens". Le critère relatif à cette dimension a été suffisamment explicité dans une section précédente.⁶⁶

La sous-catégorie "Règles" est ici principalement représentée par les dimensions "Contraintes" et "Cadre" et plus secondairement par la dimension "Règles". Au sein la partie "Différenciation", cette sous-catégorie est davantage orientée sur le caractère élastique des normes scolaires. Créer des espaces d'ajustement au sein des normes permet d'orienter différemment leur intégration. Par un assouplissement temporaire en vue d'une intégration complète par la suite, par exemple. La dimension

⁶³ Cf. Partie antérieure de ce sous-chapitre : « Observations croisées, objectifs et moyens : critères spécifiques et collatéraux, RAPPORT AUX NORMES et règles ».

⁶⁴ *Idem.*

⁶⁵ *Idem.*

⁶⁶ *Idem.*

"Adaptation" de la partie "Différenciation" explicitait déjà cette perspective de l'adaptation de la vie scolaire aux élèves. La sous-catégorie "Règles" participe aussi à cette même dynamique, mais en regard des normes. Cette perspective souligne une volonté de s'ajuster aux besoins spécifiques de certains élèves face à leurs rapports aux normes.

COMPORTEMENTS et émotions

La première dimension, celle de la "Frustration" comprend l'unique critère « *Reconnaissance de la frustration* ». Les critères liés à la frustration ont déjà été analysés.⁶⁷ Toutefois, ce critère est nouveau et mentionne la notion de reconnaissance. De ce fait, il insiste sur la considération, sur l'écoute à adopter pour cette émotion vécue par certains élèves. Plutôt que d'indiquer une volonté première de gestion de la frustration, c'est une reconnaissance de celle-ci qui est plébiscitée. L'accueil est donc privilégié. La deuxième dimension, celle de la "Tristesse" se base sur l'unique critère « *Accompagner l'élève dans ses moments de tristesse* ». C'est la première fois qu'une émotion différente de la colère et de la frustration est évoquée. Cela indique que l'élève nécessite un soutien spécifique pour qu'il puisse accueillir ses émotions de tristesse. Ces deux dimensions ne comptabilisent que deux critères. Les dimensions "Gestion émotionnelle" et "Colère" n'apparaissent pas.

Cette deuxième section s'intéresse aux critères transversaux de la partie "Différenciation". Nous avons produit un tableau spécifique les articulant à deux dimensions transversales : "Outils" et "Rapport au groupe".⁶⁸ La première dimension, celle des "Outils" est composée des critères suivants : « *Aménagement d'un coin-ressource, Déplacer l'élève à côté de l'enseignant pour travailler, Rituels sécurisants et Aides visuelles* ». Le premier critère « *Aménagement d'un coin-ressource* » a déjà été discuté⁶⁹ même si la formulation diffère (« *Mise en place d'un coin-ressource* »). Le deuxième critère « *Déplacer l'élève à côté de l'enseignant pour travailler* » est considéré comme un outil. Il apparaît nouvellement et fait écho à une modification de l'espace habituel pour l'élève. Nous pouvons considérer que ce changement de rapport à l'espace permet à l'élève d'être davantage contenu, concentré et ancré par la proximité physique, la présence de l'enseignant. Ce dispositif joue sur le registre de l'espace et de la corporalité pour influencer le comportement de l'élève. Le troisième critère « *Rituels sécurisants* » est synonyme au critère « *Développer des routines, de la prévisibilité* »⁷⁰. Nous avons déjà interprété ce critère sous l'angle de la ritualité qui permet d'habiter des espaces. Ici, la notion de rituel (et le symbolisme qu'il convoque) est mentionnée explicitement en insistant sur son caractère sécurisant. Les rituels sont constamment mobilisés par les enseignants afin d'ancrer le groupe-classe dans une dynamique scolaire constructive. Le dernier critère « *Aides visuelles* » est proche du critère « *Pictogrammes* »⁷¹. Les aides visuelles englobent les pictogrammes qui sont donc des formes d'aides visuelles spécifiques. Les aides visuelles sont régulièrement utilisées en pédagogie pour faciliter les apprentissages (tableau, schéma, couleur, etc.).

⁶⁷ Cf. Partie antérieure de ce sous-chapitre : « Observations croisées, objectifs et moyens: critères spécifiques et collatéraux, COMPORTEMENTS et émotions ».

⁶⁸ Cf. Annexe VIII, "DIFFÉRENCIATION" (critères transversaux).

⁶⁹ Cf. Partie antérieure de ce sous-chapitre : « Objectifs et moyens : critères transversaux, "Outils" ».

⁷⁰ *Idem.*

⁷¹ *Idem.*

La deuxième dimension, celle du "Rapport au groupe" est composée de l'unique critère « *Travail par petit groupe* ». Ce critère ne fournit pas d'indications sur les raisons de travailler en petit groupe. Cette dimension se manifeste pour la première fois à travers le critère mentionné. Le travail par petit groupe peut être considéré comme un dispositif de pédagogie différenciée mobilisable pour intervenir sur des problématiques liées aux trois catégories construites.

Les critères de la partie "Différenciation" sont principalement liés à une forme de pédagogie différenciée. Cette discipline a pour objectif d'articuler les ressources de l'enseignant et les caractéristiques de l'élève afin de favoriser les apprentissages de ce dernier. La dimension centrale de cette partie est celle de l'"Adaptation". Cette dimension exprime une variation dans les mesures proposées par les intervenants. La mission corrélée à la définition de son poste indique que ce professionnel est appelé auprès d'élèves « qui présentent des difficultés d'adaptation à la vie scolaire (comportement et/ou développement). Il propose un regard extérieur, des objectifs, des moyens qui sous-tendent un accompagnement éducatif personnalisé. Cet accompagnement est de type intégratif. »⁷² Cette définition implique que sa mission consiste à favoriser l'adaptation de l'élève à la vie scolaire par un accompagnement éducatif personnalisé de type intégratif. Dans cette partie de la procédure de mandat (au contraire des parties "Objectifs" et "Moyens"), c'est la vie scolaire, en particulier les apprentissages qui doivent s'adapter aux capacités « méthodologiques » de l'élève. L'ensemble du cahier des charges ne mentionne à aucun moment ce recours à une pédagogie différenciée axée sur l'adaptation de la vie scolaire à l'élève. Cette dimension, qui est une condition-cadre, révèle une dimension informelle de la mission des intervenants. Nous n'omettons pas de préciser que cette forme d'adaptation permet de développer les compétences des élèves. Toutefois, l'intention première est d'intervenir en s'ajustant d'abord aux compétences de l'élève. Les autres dimensions de cette partie qui s'articulent aux sous-catégories "Émotions" et "Règles" révèlent aussi, de manière transversale, cette perspective de travail focalisée sur l'ajustement à l'élève. Nous développerons plus en détail notre analyse concernant le recours à la pédagogie différenciée de la part des intervenants lors des prochains chapitres.

Parents

Cette partie de la procédure de mandat expose des critères spécifiques qui concernent les rapports entretenus entre les parents et les intervenants en regard des mesures proposées. Les perspectives qui s'en dégagent reflètent l'analyse des situations du point de vue des professionnels. Et peut-être plus spécifiquement des intervenants puisqu'ils complètent eux-mêmes cette partie. Elle illustre et traduit en pratiques d'écriture et en conditions-cadre la mission relative au travail de réseau avec les parents. Bien que les parents ne soient pas mentionnés explicitement dans le cahier des charges de l'équipe SEMS, la définition de leur poste et les tâches attribuées mentionnent que les intervenants doivent collaborer avec « (...) tous les acteurs du réseau social, éducatif et médical. (...) et tous les acteurs du réseau environnant »⁷³. Nous considérons face à ces définitions que les parents sont intégrés dans cette dénomination de réseau éducatif et environnant. Les critères relatifs à cette partie de la procédure de mandat éclairent le travail de réseau et la collaboration qui se jouent entre les parents et les intervenants, et plus globalement avec tous les acteurs du réseau suivant les situations.

⁷² Cf. Annexe I, « définition du poste ».

⁷³ *Ibid.*, « définition du poste et tâches ».

La première catégorie est intitulée "Informations". Elle comprend des critères qui sont principalement liés à la transmission d'informations en direction des parents, mais pas seulement. Le premier critère « **Informer régulièrement** » explicite le fait que les parents sont régulièrement informés de l'évolution de la situation de leur enfant. Le deuxième critère « Compte-rendu journalier » expose un mode d'information à destination des parents sous la forme d'un compte-rendu quotidien. Le troisième critère « Carnet de communication » se réfère à un dispositif de communication spécifique. Le carnet de communication circule entre les parents, les intervenants, les enseignants et les élèves. Lorsque l'élève est à l'école, les professionnels y écrivent leurs observations/remarques. L'élève emporte ensuite son carnet à la maison. Les parents pourront ainsi suivre précisément l'évolution de la situation de leur enfant et inscrire à leur tour certaines informations à destination des professionnels. Ceux-ci en seront informés lorsque l'élève retournera à l'école avec son carnet. Ce dispositif favorise l'échange d'informations et a pour objectif d'ajuster le cadre éducatif global entre ces différents acteurs.

La deuxième catégorie est nommée "Collaboration problématique". Elle se réfère à des critères qui indiquent une collaboration problématique entre les différents acteurs du réseau, et en particulier avec les parents. Certains des critères précisent les obstacles à une meilleure collaboration et d'autres expriment simplement un état de la situation. Les critères de cette catégorie sont les suivants : « *Collaboration compliquée, Difficultés de savoir quelles règles sont présentes à la maison pour gérer la frustration, Difficultés de conscientiser les difficultés de l'élève chez les parents, Difficultés d'alliances, Peu de collaboration, Légère amélioration, Tentatives de collaboration et Pas de co-construction* ». Le premier critère « *Collaboration compliquée* » est d'ordre général et abstrait. Le deuxième critère « *Difficultés de savoir quelles règles sont présentes à la maison pour gérer la frustration* » évoque une « rétention » d'informations de la part des parents. Les professionnels n'ont pas accès à certaines informations qui pourraient leur permettre d'ajuster le cadre d'intervention. Le troisième critère « *Difficultés de conscientiser les difficultés de l'élève chez les parents* » se réfère à une situation spécifique. Les intervenants considèrent que cette absence de conscientisation est un obstacle à la collaboration et probablement à la mise en place d'un cadre éducatif global et jugé cohérent. Le quatrième critère « *Difficultés d'alliances* » évoque des obstacles empêchant une collaboration comprise comme une alliance entre les différents acteurs. Le cinquième critère « *Peu de collaboration* » indique une collaboration faible. Le sixième critère « *Légère amélioration* » mentionne une amélioration de la collaboration. Le septième critère « *Tentatives de collaboration* » est ambigu. Nous ne savons pas véritablement s'il indique une collaboration inexistante et des tentatives pour y parvenir ou s'il traduit une collaboration balbutiante. Le huitième critère « *Pas de co-construction* » évoque une absence de collaboration, entendue ici comme une pratique de co-construction.

La troisième catégorie est intitulée "Collaboration constructive". Certains des critères précisent des caractéristiques de l'évolution constructive de la collaboration et d'autres exposent simplement un état de la situation. Les critères de cette catégorie sont les suivants : « *Bonne collaboration, Instauration de règles communes entre la maison et l'école et Évolution de la conscientisation des difficultés* ». Le premier critère « *Bonne collaboration* » indique une satisfaction de la collaboration entretenue entre les différents acteurs. Le deuxième critère « *Instauration de règles communes entre la maison et l'école* » mentionne la constitution d'un cadre éducatif global cohérent entre deux espaces de vie

spécifiques pour l'élève : la maison et l'école. Le troisième critère « *Évolution de la conscientisation des difficultés* » n'est pas complet. Toutefois, nous pouvons considérer qu'il se réfère au critère « *Difficultés de conscientiser les difficultés de l'élève chez les parents* » ("Collaboration problématique"). Dans ce sens, les intervenants soulignent une évolution favorable de cette situation.

Cette partie de la procédure de mandat démontre l'importance de la place des parents dans la construction et le suivi des mesures proposées par l'équipe SEMS. De manière transversale, la collaboration entre les parents et les intervenants est perçue comme une ressource nécessaire à activer. Pour ce faire, la transmission et l'échange d'informations ainsi que la conscientisation des difficultés vécues par l'enfant chez les parents sont des axes de travail poursuivis. L'objectif est la construction d'un cadre éducatif global et cohérent qui peut tendre vers une forme d'alliance éducative.

Les conditions-cadre relatives à la collaboration avec les parents fournissent de nombreuses informations quant à ces dimensions formelles spécifiques. Le cahier des charges n'explique peu voire pas du tout la mission et les tâches des intervenants en regard de cette collaboration.⁷⁴ L'entretien collectif est donc nécessaire pour mieux comprendre l'articulation entre pratiques formelles et informelles face au travail de réseau en général et en regard des modes de collaboration entre les parents et les intervenants.

2.2. CONDITIONS-CADRE ET MANDATS DE CLASSE

Les conditions-cadre relatives aux procédures de mandats de classe se basent sur le tableau articulant catégories, sous-catégories, dimensions et critères présentés en annexe VIII. La quantité de données issues des procédures de mandats de classe est bien plus faible que celle récoltée pour les procédures de mandats individuels. Cet état de fait n'a pas rendu possible la constitution de tendances. Les catégories, sous-catégories, dimensions et critères seront donc présentés de manière aléatoire. Les catégories et sous-catégories sont similaires à celles relatives aux procédures de mandats individuels. Toutefois, comme nous le verrons, le sens accordé à celles-ci et les dimensions qu'elles contiennent diffèrent.

Problèmes rencontrés

La catégorie "COMPORTEMENTS" est composée des sous-catégories "Interactions" et "Émotions". La sous-catégorie "Interactions" est constituée des dimensions "Dérangement", "Agression" et "Décalage". La dimension "Dérangement" est composée de l'unique critère « *Bruits* » et celle de l'"Agression" des critères suivants : « *Violence, Agressivité et Conflits* ». La dimension "Décalage" est représentée par le critère « *Difficultés dans les relations sociales entre les élèves* ». Nous avons choisi d'intégrer ce critère au sein de cette dimension, car nous pensons qu'il se réfère à une problématique d'intégration relationnelle entre les élèves. Ces critères et dimensions sont aussi présents dans la catégorisation des procédures de mandats individuels.

⁷⁴ À noter que l'actuel canevas de la procédure de mandat présenté en annexe III ne contient plus cette partie "Parents" telle que décrite ci-dessus. Il n'y a qu'une ligne indiquant à quelle date les parents ont été informés de l'intervention de l'équipe SEMS concernant leur enfant.

La sous-catégorie "Émotions" contient les dimensions "Réactivité" et "Impulsivité". Les dimensions relatives aux émotions ("Colère", la "Frustration" et la "Gestion émotionnelle") ne sont pas présentes, au contraire de la catégorisation relative aux procédures de mandats individuels. La dimension "Impulsivité" est composée du critère « *Impulsivité* » et celle de la "Réactivité" du critère « *Réactivité* ». Ces deux nouvelles dimensions démontrent que les problématiques émotionnelles qui invitent l'enseignant à solliciter un mandat d'observation de l'équipe SEMS sont d'un autre ordre que celles des mandats individuels. Elles font davantage référence à une atmosphère électrique, un climat de tension émotionnel.

La catégorie "APPRENTISSAGES" est composée de la sous-catégorie "Méthodes". Celle-ci est constituée de la nouvelle et unique dimension "Climat" à travers le critère « *Climat électrique* ». ⁷⁵ Les procédures de mandats de classe évoquent à plusieurs reprises ce critère. Nous relierons cette dimension à cette catégorie-ci, car nous considérons qu'un climat de classe serein est une condition *sine qua non* pour permettre un déroulement adéquat des apprentissages. La disposition interne nécessaire pour le permettre peut être considérée comme une capacité méthodologique :

« L'élève ne peut apprendre que dans un environnement qui permette l'attention, la concentration et la réflexion indispensables à l'activité, à la compréhension et à la mémorisation. C'est aussi un préalable pour que le maître puisse enseigner, c'est-à-dire à la fois mettre l'enfant à la tâche et aussi transmettre et structurer ce qui doit être retenu. » ⁷⁶

La catégorie "RAPPORT AUX NORMES" contient les sous-catégories "Règles" et "Cadre". La sous-catégorie "Règles" est constituée par l'unique dimension "Règles" à travers l'unique critère « *Difficultés d'intégration des règles de base* ». La sous-catégorie "Cadre" est relative à des problématiques liées aux transitions. Les procédures de mandats de classe évoquent à plusieurs reprises des débordements (bagarres, conflits, etc.) qui se manifestent lors de transitions comme au vestiaire, à la récréation ou sur le chemin de la gym. Nous choisissons de réunir ces informations à travers le critère « *Difficultés lors des transitions* » qui s'inscrit dans la dimension "Cadre". Nous aurions pu relier ce critère à la dimension "Dérangement" ou "Agression", mais étant donné que la notion de transition est ici centrale, nous pensons que ce critère évoque davantage des problématiques relatives au cadre scolaire, à la gestion d'un espace-temps différent pour les élèves. Les transitions génèrent des activités spécifiques qui sont propices à perturber l'ancrage des élèves et rendent plus difficile la mise en place d'un cadre. Il est normal que les élèves profitent de ces interludes pour se « détendre ». Toutefois, dans certains cas, ces transitions génèrent des débordements que certains enseignants ont de la peine à gérer.

Les problèmes rencontrés par les enseignants vis-à-vis de leur classe sont liés à des difficultés comportementales : des interactions conflictuelles et perturbatrices entre les élèves ainsi qu'un registre émotionnel empreint d'agitation et de tension. Ils évoquent aussi des problématiques relatives aux apprentissages, et plus particulièrement par rapport à climat de classe électrique. Les difficultés liées au rapport aux normes soulignent à nouveau la non-intégration des règles ainsi qu'un cadre malmené par les transitions spatiales. De manière transversale, l'essentielle des situations qui invitent les

⁷⁵ Les autres dimensions "Ancrage" et "Attitude" de cette sous-catégorie n'y figurent pas.

⁷⁶ GÉHIN P. *et al.*, « Gestion du climat de classe : une difficulté professionnelle ? » in *ac-nancy-metz.fr*, IEN Vittel, février 2013, consulté le 2 janvier 2019, p. 2.

enseignants à solliciter l'intervention de l'équipe SEMS sont relatives à un climat de classe traversé par l'agressivité, les conflits, la tension et les débordements. La cohésion de classe et un climat propice aux apprentissages font défaut, ce qui rend la gestion du groupe-classe éprouvante et complexe.

Observations croisées, objectifs et moyens : critères spécifiques

Cette section expose les critères spécifiques des trois parties "Observations croisées", "Objectifs" et "Moyens" des procédures de mandats de classe. Nous procédons de la même manière que relativement aux procédures de mandats individuels en les analysant de façon groupée.

RAPPORTS AUX NORMES et règles

Cette sous-catégorie est composée des dimensions "Cadre", "Règles" et "Contraintes". La première dimension, celle du "Cadre" est basée sur les critères suivants : « *Difficultés lors des transitions* » ("Observations croisées"), « *Encadrement lors des déplacements* » ("Objectifs") ainsi que « *Encadrement, Accompagnement sur le chemin de la gym et Accompagnement lors des sorties* » ("Moyens"). La notion de cadre se focalise, ici, principalement sur les questions de transitions comme évoquées dans l'analyse des problèmes rencontrés par les enseignants de ce sous-chapitre. Les phases de transitions semblent constituées de situations problématiques récurrentes que les intervenants s'emploient à travailler. Pour ce faire, ils accompagnent les élèves lors des déplacements afin qu'ils soient encadrés de manière plus conséquente. Les transitions semblent agir comme révélateur d'un fonctionnement problématique du groupe-classe. Les transitions sont doubles. Elles peuvent concerner des transitions entre des phases d'enseignement au sein de la classe et/ou des transitions d'espace, de lieu scolaire. Au vu de l'articulation entre les observations croisées, les objectifs et les moyens de cette dimension, nous pensons que les difficultés évoquées lors des transitions concernent des situations qui se manifestent lors des déplacements. Le fait que les élèves interagissent dans un espace-temps scolaire moins « contenant » qu'une classe semble créer des espaces, des brèches, qui activent des comportements et des interactions complexes à réguler. Dans ces cas, l'intervenant tente de contribuer par sa présence et ses actions à favoriser l'encadrement des élèves dans un espace plus fluide que celui de la classe.

La deuxième dimension, celle des "Règles" est basée sur les critères « *Difficultés d'intégration des règles de base et Incompréhension des règles implicites, de savoir-être* » ("Observations croisées") et « *Intégration des règles de base* » ("Objectifs"). Pour le premier critère, il est précisé dans une procédure de mandat de classe que cette intégration est effectuée par certains élèves, mais qu'ils sont une *minorité* et qu'ils ne sont pas des *leaders*. Ce point souligne l'intérêt de l'observation des intervenants quant à la dynamique de groupe et ses déséquilibres. Le deuxième critère stipule que les élèves ont une « *Incompréhension des règles implicites, de savoir-être* ». Dans ce cas, les difficultés liées à la non-intégration des règles s'intéressent aux règles implicites, au savoir-être.

La troisième dimension, celle des "Contraintes" est composée de l'unique critère « *Clarifier les exigences* » ("Moyens"). Comme mentionné dans l'analyse des procédures de mandats individuels, une exigence est un besoin ou une attente qu'un individu ou une institution exige sur autrui de manière

explicite ou implicite. Elle possède un caractère contraignant et peut être considérée comme une norme pouvant être traduite en règle. Dans ce cas, clarifier les exigences permet d'éviter une forme de « réactivité » en favorisant une meilleure compréhension des contraintes et facilite l'intégration des normes.

COMPORTEMENTS, Interactions et Émotions

La catégorie "COMPORTEMENTS" est constituée de la sous-catégorie "Interactions" et "Émotions". La première sous-catégorie est composée des dimensions "Dérangement", "Agression" et "Décalage". La première dimension, celle du "Dérangement" est constituée des critères suivants : « *Désordre sonore et Mouvements constants* » ("Observations croisées"). Le premier critère est proche du critère « *Bruits* »⁷⁷ présent dans la partie antérieure. Le deuxième critère est inédit et indique que certains élèves se déplacent constamment ce qui dérange le fonctionnement du groupe-classe.

La deuxième dimension, celle de l'"Agression" est basée sur l'unique critère « *Agressivité* » ("Observations croisées"). Ce critère, déjà présent dans les procédures de mandats individuels⁷⁸ et antérieurement dans les mandats de classe⁷⁹, évoque des comportements conflictuels qui menacent l'intégrité d'autrui.

La troisième dimension, celle du "Décalage" comprend les critères suivants : « *Les enfants n'ont pas les codes pour avoir des interactions adéquates* » ("Observations croisées") et « *Travailler autour des interactions avec les élèves et Travail autour de la communication* » ("Objectifs"). Ces critères évoquent des interférences lors des interactions entre les élèves, ce qui impacte la cohésion de groupe. Les objectifs s'intéressent à travailler autour des interactions et de la communication afin de pallier à ces décalages sociaux.

La deuxième sous-catégorie "Émotions" est composée des dimensions "Gestion émotionnelle", "Réactivité" et "Colère". La première dimension, celle de la "Gestion émotionnelle" est basée sur les critères « *Fragilité émotionnelle et Soutien émotionnel* » ("Observations croisées") ainsi que le critère « *Renforcement de certains élèves sur le plan émotionnel* » ("Objectifs"). Ces critères n'apparaissent pas dans les procédures de mandats individuels récoltées. Nous avons choisi d'intégrer ces critères dans la dimension "Gestion émotionnelle", car ils sont reliés entre eux et sous-tendent un travail de gestion des émotions. La *fragilité émotionnelle* évoque un contexte émotionnel fragile qui complexifie la régulation de l'adversité comme lors de situations de conflits par exemple. Cette adversité peut avoir des conséquences psychologiques néfastes pour les élèves sujets à ce type de fragilité. Le *soutien émotionnel* est une disposition pratique de l'intervenant qui accueille certains élèves qui se révèlent fragiles émotionnellement par exemple afin de les soutenir dans les difficultés qu'ils rencontrent. Le *renforcement émotionnel* souligne une volonté d'apporter des outils de gestion émotionnelle pour certains élèves afin qu'ils puissent faire face à certaines situations problématiques en développant une meilleure confiance en soi par exemple. Nous voyons ici une perspective spécifique de la gestion émotionnelle. Les intervenants accompagnent les élèves ayant des difficultés à gérer émotionnellement

⁷⁷ Cf. Partie antérieure de ce sous-chapitre : « Problèmes rencontrés, COMPORTEMENTS et Interactions ».

⁷⁸ Cf. Parties antérieures du sous-chapitre précédent : « Problèmes rencontrés, COMPORTEMENTS et Interactions » et « Observations croisées, objectifs et moyens : critères spécifiques ».

⁷⁹ Cf. Partie antérieure de ce sous-chapitre : « Problèmes rencontrés, COMPORTEMENTS et Interactions ».

certaines situations à cause d'un terrain émotionnel fragile. Ils ont donc dans cette perspective, une fonction de protection et de préservation.⁸⁰

La deuxième dimension, celle de la "Réactivité" est composée de l'unique critère « *Réactivité* » ("Observations croisées"). Nous avons choisi de distinguer ce critère de la dimension "Gestion émotionnelle", car nous souhaitons mettre en évidence son caractère spécifiquement lié à une émotion particulière. La réactivité émotionnelle est une disposition émotionnelle qui réagit fortement aux stimulations externes et/ou internes. Les élèves qui sont dans cette disposition ont tendance à surréagir face aux contraintes ou à la provocation, par des crises et de l'agressivité notamment.

La troisième dimension, celle de la "Colère" est basée sur l'unique critère « *Accompagnement individuel lors des crises* » ("Objectifs"). Nous relierons la notion de crise à la dimension "Colère". Ce critère évoque une situation durant laquelle l'intervenant doit mobiliser son attention envers l'élève afin de l'aider à traverser une crise. De plus, l'intervenant pourra soutenir l'élève afin qu'il améliore sa compréhension et sa régulation de ce phénomène. Cet accompagnement est probablement effectué en classe ou en dehors de celle-ci suivant les circonstances.

APPRENTISSAGES et méthodes

Cette sous-catégorie est composée des dimensions "Ancrage" et "Climat". La première dimension, celle de l'"Ancrage" est exprimée par le critère « *Problèmes d'attention* » ("Observations croisées"). Les procédures de mandats de classe ne mentionnent aucun critère relatif à cette dimension dans les parties "Objectifs" et "Moyens". Cette dimension ne semble donc pas être une priorité dans les interventions de l'équipe SEMS.

La deuxième dimension, celle du "Climat" est basée sur les critères « *Maintenir un climat calme et Installer un climat propice aux apprentissages* » ("Objectifs"). Cette dimension, déjà mentionnée dans les "Problèmes rencontrés" de ce sous-chapitre, explicite des problématiques récurrentes au niveau des mandats de classe, bien qu'elle ne figure pas dans les "Observations croisées". Le climat est un enjeu majeur dans le fonctionnement d'une classe. L'objectif des intervenants est d'installer un climat calme qui est propice aux apprentissages.

Moyens et critères transversaux :

Deux dimensions transversales "Outils" et "Rapport au groupe" ont été produites afin de rassembler et expliciter les critères transversaux relatifs à la partie "Moyens" des procédures de mandats de classe récoltées. La première dimension transversale, celle des "Outils" est constituée des critères suivants : « *Jeu collaboratif à la gym, Méditation quotidienne, Travail autour de mises en scènes de situations et Notation des progrès (objectifs à s'approprier)* ». Le premier critère évoque la mise en place du jeu

⁸⁰ Nous avons intégré les critères « *Soutien émotionnel* » et « *Renforcement de certains élèves sur le plan émotionnel* » au sein de la dimension "Gestion émotionnelle", car nous pensons qu'ils s'articulent directement à un travail de régulation émotionnelle. Toutefois, ces critères possèdent un caractère transversal aux autres dimensions. Ils auraient pu être intégrés dans une dimension transversale de la sous-catégorie "Émotions". De plus, ces critères évoquent aussi des compétences professionnelles mobilisables par les intervenants dans une forme d'accompagnement éducatif aux émotions. Dans cette perspective, ils auraient pu être intégrés dans une dimension transversale spécifique telle que celles de l'"Accueil" ou de l'"Évaluation".

collaboratif lors des périodes de gym. Le jeu favorise, de par sa portée pédagogique et ludique, la création de liens, surtout s'il est envisagé dans une optique collaborative. Le deuxième critère « *Méditation quotidienne* » suggère le recours à la pratique quotidienne de la méditation. Bien que l'étymologie du terme "méditer" se réfère à l' « action de réfléchir profondément sur un sujet »⁸¹, il est ici à comprendre dans une autre forme d'acceptation. Celle-ci se réfère davantage à des techniques basées sur l'attention au souffle dont l'objectif est de favoriser le lâcher-prise ou le vivre en pleine conscience. La méditation procure un sentiment de bien-être et d'emphase qui est particulièrement propice pour réguler des tensions vécues dans un groupe et favoriser un climat propice aux apprentissages. Son influence peut être bénéfique sur diverses problématiques travaillées par les intervenants. Le troisième critère « *Travail autour de mises en scènes de situations* » évoque l'utilisation des jeux de rôle pour travailler sur des situations. Le quatrième critère « *Notation des progrès (objectifs à s'approprier)* » évoque un dispositif de visibilisation des progrès effectués par les élèves dans de multiples registres possibles (comportements, apprentissages, rapport aux normes) afin qu'ils conscientisent le chemin parcouru et les obstacles à travailler. Cet outil permet de favoriser l'identification et le développement de compétences chez les élèves.

La deuxième dimension transversale, celle du "Rapport au groupe" est constituée des critères suivants : « *Reprise en individuel/petit groupe de situations problématiques, Travail en petit groupe autour des émotions, Travail en petits groupes autour de solutions et Retour en grand groupe* ». Le premier critère « *Reprise en individuel/petit groupe de situations problématiques* » évoque la mise en place d'un espace de dialogue et d'échange conçu pour exposer des situations problématiques comme des conflits qui impactent le fonctionnement du groupe-classe. Cela en vue de favoriser la résolution de celles-ci. Le deuxième critère « *Travail en petit groupe autour des émotions* » n'évoque pas directement des situations problématiques spécifiques, mais propose de travailler sur le rapport aux émotions des élèves lors de séances en petit groupe. Le troisième critère « *Travail en petits groupes autour de solutions* » souligne l'intérêt du travail de groupe dans la recherche de solutions. Le quatrième critère « *Retour en grand groupe* » évoque un dispositif spécifique mobilisé pour faire circuler la parole et la prise de conscience.

Différenciation : critères spécifiques et transversaux

Deux procédures de mandats de classe sur les cinq récoltées contiennent des informations au sein de cette partie (un critère spécifique et un transversal)⁸². Le critère spécifique « *Exigences adaptées au progrès de chacun* » se réfère à la sous-catégorie "Règles" (RAPPORTS AUX NORMES) et se rattache à la dimension des "Contraintes". Ce critère apporte un élément nouveau, celui de l'adaptation *au progrès de chacun*. Comme nous l'avons précisé, l'exigence peut-être vécue comme une contrainte face aux attentes et à l'obéissance qu'elle suppose. Probablement conscients de cette perspective, les intervenants proposent d'adapter certaines exigences au *progrès de chacun*. C'est-à-dire d'adapter certaines normes (objectifs, moyens, etc.) aux dispositions/compétences des élèves afin qu'ils puissent progresser dans des conditions favorables en évitant des pressions contre-productives. Nous retrouvons ainsi cette notion d'adaptation de la vie scolaire à l'élève.

⁸¹ CNRTL, « étymologie de méditer » in *cnrtl.fr*, consulté le 3 janvier 2019.

⁸² Les trois autres procédures de mandats de classe ne contiennent pas de critère relatif à cette partie, car celle-ci est absente de la nouvelle version de cette procédure.

Le critère transversal « *Travail individuel/petit groupe : réflexion, analyse et recherche de solutions* » se réfère à la dimension transversale "Rapport au groupe". En plus, de la recherche de solutions, l'accent est mis sur la réflexion et l'analyse. Cette approche permet de développer une véritable considération pour les élèves et leurs facultés de collaboration dans l'optique de résoudre des situations problématiques.

Parents

Deux procédures de mandats de classe sur les cinq récoltées contiennent des informations relatives à cette partie. Le premier critère « *Les parents sont au courant de l'intervention* » peut être relié à la catégorie "Informations". Le deuxième critère « *Le travail ne concerne pour l'instant qu'un groupe d'élève et est effectué en classe* » est trop abstrait pour être commenté. Au vu de la faible quantité de données relatives à cette partie, nous ne commenterons pas davantage celles-ci.⁸³

2.3. MISSION ET CONDITIONS-CADRE : ENTRE DIMENSIONS FORMELLES ET INFORMELLES

La récolte et l'analyse des procédures de mandats ont permis de construire à travers ces pratiques d'écriture, les conditions-cadre qui circonscrivent conceptuellement les interventions de l'équipe SEMS. Ces pratiques d'écriture, bien que considérées comme des pratiques professionnelles sont à considérer comme exprimant des dimensions formelles et informelles de l'activité relatives à la conception du processus d'intervention. Notre premier axe de recherche s'intéresse à identifier les conditions-cadre conçues comme une première étape de traduction conceptuelle de la mission des intervenants ainsi qu'à identifier les décalages entre prescriptions et conditions-cadre. Partir d'une mission professionnelle composée de prescriptions et s'intéresser à sa traduction en mandat, en conditions-cadre. Les conditions-cadre sont issues des procédures de mandats récoltées. Ces procédures sont elles-mêmes cadrées par deux prescriptions déjà analysées : la mission des intervenants relative à leur cahier des charges et le canevas de la procédure de mandat qui cadre les pratiques d'écritures et donc les conditions-cadre.

L'analyse et la catégorisation des conditions-cadre démontrent une distinction des conditions-cadre suivant les parties des procédures de mandats analysées. Les problèmes rencontrés par les enseignants sont déclinés en trois axes nommés aussi catégories : les comportements, les apprentissages et le rapport aux normes. Ces axes sont déclinés en sous-catégories et dimensions contenant les critères répertoriés. L'apport du regard et de l'analyse des intervenants prolongent les axes de travail au sein des observations croisées. Les conditions-cadre sont démultipliées et densifiées au niveau des sous-catégories et dimensions, notamment par la démultiplication des critères répertoriés. Cela démontre une validation des problèmes rencontrés par les enseignants, mais aussi une reconstruction des problématiques. Les problématiques s'affinent et se densifient. L'analyse se centre davantage sur une explication des phénomènes problématiques et moins sur leur symptomatique. Ce n'est pas seulement que l'élève refuse de travailler, mais c'est que son organisation est déficitaire par exemple.

⁸³ Comme nous le mentionnions antérieurement dans ce travail, cette partie n'existe plus dans l'actuel canevas de la procédure de mandat.

Quant aux conditions-cadre relatives à l'élaboration de la mesure (objectifs, moyens et différenciation), elles agissent comme un démultiplicateur des tâches consignées dans le cahier des charges des intervenants. Elles permettent d'affiner leurs axes de travail en regard de l'accompagnement proposé par rapport à un élève ou une classe. Concernant les conditions-cadre relatives à un mandat individuel, l'accompagnement proposé s'intéresse à de multiples catégories conceptuelles d'action : les comportements, les apprentissages et le rapport aux normes. Face aux sous-catégories et dimensions émergentes, plusieurs axes de travail émergent et viennent compléter les prescriptions dans une logique d'adaptation de l'élève à la vie scolaire. D'abord, au niveau comportemental avec l'émergence du rapport aux émotions dans la construction des comportements. Les intervenants investissent ce champ de travail à travers en proposant de travailler sur l'identification, la régulation et la compréhension des émotions chez les élèves. Puis, au niveau des apprentissages, avec le recours à la corporalité dans l'articulation avec la dimension de l'ancrage censée favoriser le rapport aux apprentissages des élèves. Ensuite, relativement au rapport aux normes. La dimension des règles est constituée d'un critère possédant une fréquence d'occurrence très élevée : l'intégration des règles. Notons aussi l'apparition de dispositifs transversaux connexes à des compétences professionnelles des intervenants : outils, accueil, évaluation, conscientisation et renforcement. Nous pouvons aussi souligner l'importance de la ritualisation et de la création de rythme scolaire spécifique. Nous pouvons considérer ces dimensions de l'élaboration de la mesure comme des dimensions formelles qui prolongent, densifient et affinent les dimensions relatives aux prescriptions. Cependant, plusieurs conditions-cadre relatives aux mandats individuels semblent davantage relever de dimensions informelles. Le recours à la pédagogie relativement aux dimensions de l'organisation et de la structuration (apprentissage) qui viennent décliner une dimension informelle. Et plus encore avec les conditions-cadre entourant la partie différenciation qui permet l'émergence de la dimension de l'adaptation. Dans ce sens, la mission poursuivie par les intervenants s'écarte des dimensions formelles pour constituer une mission grise articulée à cette dimension informelle. La présence puis l'absence de la partie différenciation dans l'actuelle procédure de mandat suggèrent une opacité de cette perspective de l'informel. Le questionnement de la posture enseignante face au cadre à clarifier et d'une autorité à mieux communiquer révèle d'une forme de pédagogie voire de coaching. Ces pratiques informelles génèrent à elles seules un retour de mission, un axe de travail différent, une mission à double mouvement dont le deuxième est l'adaptation de la vie scolaire à l'élève voire à l'enseignant. Cela focalise sur l'enseignant et moins sur l'élève. Une adaptation de la vie scolaire aux enseignants et aux élèves. Ces conditions-cadre révèlent aussi des composantes qui sont davantage à articuler à des dimensions informelles absentes des prescriptions. Posture et élasticité du cadre.

Concernant les conditions-cadre relatives au mandat de classe, l'accompagnement proposé s'intéresse à de multiples catégories conceptuelles d'action : les comportements, les apprentissages et le rapport aux normes. Dans une optique de cohésion de groupe. Face aux sous-catégories et dimensions émergentes, plusieurs axes de travail émergent et viennent compléter les prescriptions dans une logique d'adaptation de l'élève à la vie scolaire. Les conditions-cadre relatives aux mandats de classe permettent l'émergence de catégories similaires. Toutefois, les sous-catégories et dimensions différentes. Ces conditions-cadre permettent de rendre visible l'émergence de nombreux axes non définis par le cahier des charges : l'impact des tensions sur le climat scolaire, l'importance du travail lié au cadre scolaire et au climat scolaire, la centralité du travail émotionnel (logique de préservation

de l'intégrité et de soutien émotionnel face à la fragilité), le recours à la corporalité des intervenants dans une logique d'encadrement lors des transitions, ainsi que l'apport d'outils spécifiques et de l'importance du travail en petit groupe. Ces composantes sont relatives à des dimensions formelles qui affinent et densifient les dimensions formelles présentes dans les prescriptions. Les dimensions informelles relatives aux mandats de classe sont moins nombreuses. Nous pouvons souligner une dimension informelle centrale, celle de la critique de la posture enseignante. En effet, la dimension du soutien à l'enseignant semble centrale. Nous considérons que les intervenants soutiennent l'enseignant dans la gestion de classe. Dans ce sens, ils pourraient faire preuve d'une forme de soutien pédagogique à l'enseignant.

Globalement, l'analyse des informations contenues dans procédures de mandats de classe permet de considérer que certains enseignants éprouvent des difficultés dans la gestion de leur classe. Les intervenants proposent des mesures qui tenteront de favoriser la socialisation des élèves face aux règles et dans leurs interactions, de développer un climat propice aux apprentissages et de protéger la vulnérabilité émotionnelle de certains élèves.

Les conditions-cadre sont aussi relatives à la place des parents. Dans cette partie de la procédure de mandat, nous pouvons souligner l'émergence d'autres conditions-cadre relative à d'autres catégories : informations, collaboration problématique et collaboration constructive. Cette perspective démontre l'importance de la collaboration, qui est quasiment absente du cahier des charges et forte au niveau de la procédure. Notons que la version actuelle rend opaque cette place des parents dans les conditions-cadre. Et la place des parents dans le développement de la collaboration. Pour accéder à plus de précisions quant au rapport à la collaboration avec les parents et plus généralement avec le travail de réseau exercé par les intervenants, nous approfondirons les représentations des intervenants face à ce travail par l'intermédiaire cela à travers l'entretien collectif qui s'intéresse à notre troisième axe de recherche. D'accéder aux représentations relatives au travail de réseau et à la collaboration pour finalement reconstruire la diversité de la mission au niveau des dimensions formelles et informelles.

L'accompagnement n'est pas qu'un ensemble de conditions-cadre bien que celui-ci soit aussi relatif à des pratiques d'écriture et donc des pratiques professionnelles. Pour mieux comprendre avec finesse la traduction de la mission en pratique professionnelle, l'observation des situations de travail est nécessaire. Suivre et observer les intervenants en contexte permettront d'illustrer cette mission et les conditions-cadre et percevoir les décalages entre ces différents niveaux. Traduction de cette conceptualisation en pratiques. Puis d'observer la traduction de cette mission en pratique professionnelle à travers l'accompagnement exercé par les intervenants.

3. MISSION ET MULTIPLICITÉ DE L'ACCOMPAGNEMENT

L'analyse des procédures de mandats nous a permis de constituer les conditions-cadre à partir desquelles les intervenants SEMS conceptualisent leur activité professionnelle. Ces conditions-cadre sont relatives à leur mission qui se centre notamment sur une composante spécifique de leur professionnalité, celle de l'accompagnement. Nous considérons cette pratique d'accompagnement comme le deuxième niveau de traduction de leur mission. Ce chapitre a pour objectif de répondre à notre deuxième axe de recherche relatif à l'identification des types d'accompagnement que les membres de l'équipe SEMS exercent lors de leurs interventions. L'observation et l'identification de ces types d'accompagnement vont nous permettre d'accéder à d'autres pratiques formelles et informelles exercées par ces professionnels. En articulant cette typologie aux conditions-cadre (appréhendées comme un processus conceptuel d'intervention), nous révélerons aussi les décalages présents entre les deux formes de prescriptions, les conditions-cadre et les types d'accompagnement exercés par les intervenants. Autrement dit, nous analyserons les décalages présents entre dimensions formelles/informelles et pratiques formelles/informelles en nous intéressant aux pratiques en situation.

Pour comprendre comment s'opère l'articulation entre prescriptions, conditions-cadre et pratique professionnelle relative à l'accompagnement, nous avons opté pour une analyse de terrain basée sur le registre de l'observation participante. Nous avons eu la possibilité de suivre plusieurs intervenants lors de leur activité professionnelle à travers trois mandats individuels et un mandat de classe. Afin d'obtenir une vision d'ensemble, nous avons choisi de suivre un mandat en relation à chaque phase scolaire. Les intervenants accompagnent des élèves âgés de quatre à dix ans, répartis de la première à la sixième primaire. La phase scolaire se déroulant de la première à la quatrième primaire est nommée "premier cycle primaire" et la phase scolaire se déroulant de la cinquième à la huitième primaire est désignée comme le "deuxième cycle primaire". Les observations effectuées sur le terrain concernant les suivis de mandats individuels comprennent donc un suivi de mandat pour la première phase (1-2P) du "premier cycle primaire", autrement dit celui de l'école enfantine, un autre pour la deuxième phase (3-4P) du "premier cycle primaire" et un dernier pour la première phase (5-6P) du deuxième cycle primaire. Au vu du faible nombre de mandats de classe effectué par année⁸⁴, le suivi de ce type de mandat a été réalisé au sein de l'unique classe bénéficiant de cette intervention au moment de notre terrain, soit en cinquième primaire. Les observations effectuées lors de ces suivis de mandats s'appuient sur les conditions-cadre des procédures de mandats appréhendées comme une grille de lecture des types d'accompagnement exercés par les intervenants. Les données récoltées durant cette phase de terrain effectuée en janvier 2018 constituent notre quatrième source de données primaires.

Comme nous l'avons déjà mentionné, l'intervenant de l'équipe SEMS a pour mission d'exercer un accompagnement éducatif personnalisé à visée intégrative auprès d'un élève ayant des difficultés comportementales et/ou développementales afin de favoriser son adaptation à la vie scolaire. Pour ce faire, il se doit d'être une personne-ressource (à l'écoute de l'élève) et de soutenir l'élève en favorisant sa confiance en lui et une meilleure communication avec ses camarades.⁸⁵ En ce qui concerne la composante collective, nous pouvons la résumer de la façon suivante. L'intervenant a pour mission d'exercer un accompagnement spécifique face à une classe. Pour ce faire, il se doit d'être une

⁸⁴ Cf. Annexe XII, « Statistiques (mandats d'interventions 2015-2017) ».

⁸⁵ Cf. Annexe I, « tâches spécifiques ; travail pour un élève en particulier ».

personne-ressource (à l'écoute des enfants), de favoriser l'autonomie des élèves dans la régulation de leurs problèmes par l'apport d'outils de communication, ainsi que de soutenir la création des liens sociaux entre les élèves.⁸⁶ Ces définitions démontrent l'importance de l'accompagnement dans l'exercice de leur mission des intervenants. Leur cadre d'intervention spécifique est celui du milieu scolaire, les intervenants se trouvent au croisement de divers registres disciplinaires, entre l'éducatif et le pédagogique, pour exercer leur accompagnement. Afin de comprendre précisément les nuances relatives à notre analyse, nous souhaitons en préambule expliciter plusieurs notions qui parcourent ce chapitre, en particulier les notions d'accompagnement, d'éducation sociale, d'enseignement et de pédagogie.

La notion d'accompagnement se réfère au verbe « accompagner » qui en constitutif. Ce verbe « ...vient de l'ancien français *compain*, qui signifie celui *avec qui on partage son pain* »⁸⁷. Dans cette perspective, cette logique de partage diversifie les éclairages de l'accompagnement :

*« Il est alors possible d'en conclure que les notions de cheminer, de suivre, de soutenir et de partager sont des composantes importantes de l'accompagnement. Elles introduisent de fait dans la dimension de travail différentes positions professionnelles qui permettent d'être à côté de, de faire et vivre avec, entre autres dans le but d'apaiser l'inquiétude des « usagers éduqués », qui ne sont que nos semblables en situation difficile. »*⁸⁸

Cette citation place l'accompagnement dans une logique de soutien. Nous retenons l'idée qu'accompagner, c'est cheminer avec autrui afin d'être une ressource pour lui. Cette citation explicite une finalité possible de l'accompagnement qui serait celle de l'apaisement. Toutefois, cette finalité "psychologisante" n'est probablement pas la visée première de ce que recouvre la composante socioéducative de l'accompagnement. Le dictionnaire définit l'adjectif socioéducatif comme « ...relatif aux phénomènes sociaux dans leur relation avec l'éducation ».⁸⁹ En ce sens, cet adjectif suggère une forme d'éducation à la socialisation. La mission de l'éducation sociale, dont les éducateurs sociaux en sont constitutifs, s'engage à prodiguer un accompagnement socioéducatif face à des individus en situation de vulnérabilité (handicap, inadaptation, exclusion) afin de les « ...aider à retrouver une autonomie, une intégration et une participation sociale satisfaisantes »⁹⁰. Les éducateurs sociaux travaillent « ...de façon privilégiée en rapports interindividuels et en groupes restreints dans des lieux de vie, centres de jour et externats, ateliers divers, lieux d'accueil d'urgence ou domicile des clients. Leur confrontation à l'univers quotidien des personnes dont ils assurent le suivi éducatif marque fortement leur mode d'intervention. »⁹¹ Ces définitions nous informent des spécificités de l'éducation sociale. Elle s'intéresse à des personnes en situation de vulnérabilité qui ont des besoins spécifiques en vue de favoriser leur autonomie et leur intégration. L'éducation sociale s'articule à la notion d'accompagnement appréhendé ici comme un accompagnement socioéducatif. L'accompagnement socioéducatif exercé par les intervenants de l'équipe SEMS se déploie en milieu scolaire dans l'optique de favoriser l'adaptation des élèves à besoins éducatifs spécifiques. Ce milieu

⁸⁶ Cf. Annexe I, « tâches spécifiques ; travail pour une classe, un groupe d'enfants ou un collège ».

⁸⁷ TIMMERMAN V., « Récit d'un accompagnement éducatif » in *Vie sociale et traitements*, n° 100, 2008/4, p. 72.

⁸⁸ *Idem*.

⁸⁹ DICTIONNAIRE LE LAROUSSE, « définition du terme socioéducatif » in *larousse.fr*, consulté le 29 mars 2019.

⁹⁰ AMIGUET O. et JULIER C.R., *L'intervention systémique dans le travail social. Repères épistémologiques, éthiques et méthodologiques*, Lausanne, Éditions EESP, 2007, p. 45.

⁹¹ ÉCOLE D'ÉTUDES SOCIALES ET PÉDAGOGIQUES, « La filière sociale à orientations » in *eesp.ch*, consulté le 26 janvier 2020.

scolaire est investi en primauté par l'enseignant. Nous pensons que la présence de ces deux professionnels génère un croisement des registres d'action. Dans ce sens, les intervenants pratiquent dans un milieu dont la discipline première est celle de l'enseignement.

La notion d'enseignement est diversifiée. Elle peut être relative à la médiatisation d'un contenu spécifique, un objet d'apprentissage. Selon Altet, qui s'intéresse à l'articulation entre enseignement et objet d'apprentissage, l'enseignement est relatif à la pédagogie :

« L'enseignement peut être conçu comme un processus de traitement de l'information et de décision en classe où le rôle de la dimension relationnelle et de la situation vécue demeure essentiel ; c'est ce vécu interactif en situation d'enseignement-apprentissage qui constitue le champ de la pédagogie. »⁹²

Dans cette perspective, l'enseignement implique un savoir transmis (traitement de l'information) qui est l'objet de l'apprentissage, dans un contexte relationnel propice à cette activité. Le vécu interactif entre enseignant et enseigné est à la base de la pédagogie. Cet auteur poursuit cette réflexion en soulignant la spécificité de cette dernière notion :

« La pédagogie est ce champ de la transformation de l'information en savoir par la médiation de l'enseignant, par la communication, l'action interactive dans une situation, les prises de décision dans l'action ; le pédagogue est celui qui facilite la transformation de l'information en savoir. »⁹³

La pédagogie est liée à l'art de médiatiser l'information en savoir en vue de favoriser les apprentissages chez les élèves. Fort des définitions précédentes, nous pouvons considérer que les intervenants s'inscrivent dans une approche socioéducative. Ils travaillent avec des élèves en situation de vulnérabilité, en situation d'inadaptation à la vie scolaire. L'accompagnement des intervenants SEMS se déploie donc de manière multiple et particulière. À notre sens, cet accompagnement socioéducatif se décompose en type intégratif, pédagogique et transversal. Étant donné que les observations effectuées sur le terrain se réfèrent à l'accompagnement des intervenants, nous avons choisi de focaliser principalement notre analyse sur les parties spécifiquement dédiées à l'élaboration et la traduction de la mesure à travers les parties "Objectifs" "Moyens" et "Différenciation" des conditions-cadre. Nous présenterons d'abord, les composantes des trois types d'accompagnement socioéducatif : intégratif, pédagogique et transversal. Puis, nous les articulerons aux prescriptions analysées afin d'exposer les décalages formels et informels existant entre les dimensions et les pratiques des intervenants face à l'accompagnement.

3.1. ACCOMPAGNEMENT SOCIOÉDUCATIF DE TYPE INTÉGRATIF

L'accompagnement le plus fréquemment mobilisé par les intervenants est l'accompagnement socioéducatif de type intégratif. La notion d'intégration est relative à l'intégration de normes et de comportements spécifiques qui s'articulent à une participation sociale « adéquate » de la part des élèves. Ce type d'accompagnement est exercé dans le cadre des mandats individuels et des mandats de

⁹² ALTET M., *La formation professionnelle des enseignants*, Paris, Éditions PUF, 1994, p. 4.

⁹³ *Ibid.*, p. 5.

classe. Concernant l'axe individuel, nous considérons que les catégories "COMPORTEMENTS" et "RAPPORT AUX NORMES" en sont constitutifs. Nous débutons la présentation de cette section en exposant notre analyse relative aux comportements, et en premier lieu ceux articulés à la sous-catégorie des interactions. Concernant l'ensemble des procédures de mandats individuels analysées, les dimensions relatives aux comportements interactionnels sont le "Dérangement", l'"Agression" et le "Décalage". Les procédures de mandats individuels suivis ne contiennent pas de critère relatif à la dimension "Dérangement". Toutefois, celle-ci peut être illustrée dans une séquence d'observations effectuée lors du deuxième mandat suivi :

« Ensuite, la période devient agitée. À plusieurs reprises, l'intervenant demande aux élèves de se calmer en leur disant :

- Je suis content de vous voir. Mais je ne suis pas content de votre comportement.

Ses remarques n'étant pas suffisantes, l'intervenant propose un autre jeu afin de rétablir le calme. Les élèves sont invités à se mettre debout, à remplir leur ventre d'air, à étirer leurs mains au ciel et à souffler tranquillement. À la fin de la période, l'intervenant demande à un élève de rester avec lui [élève qui a généré en premier lieu ce mandat. Ensuite, trois autres élèves ont rejoint ce mandat, mais pas de manière constante]. L'intervenant demande à l'élève :

- Comment s'est passée la matinée pour toi ?

L'élève lui répond :

- Pas très bien.

L'intervenant lui signifie que son comportement ne peut pas continuer ainsi. L'intervenant demande à l'élève si c'est son déménagement qu'il l'embête. L'élève affirme que oui et que sa maman veut le changer d'école. L'intervenant dit comprendre sa situation et l'encourage à mieux se comporter pour pouvoir continuer à travailler ensemble. »⁹⁴

À travers cette séquence d'observations, nous considérons que l'intervenant répond à la problématique du dérangement. Avant même de souligner le problème, il valorise la rencontre (« *Je suis content de vous voir* »). Puis, il stipule aux élèves que leurs comportements dérangent le travail effectué autour des émotions tout en veillant à ne pas les stigmatiser, en parlant précisément des comportements et non des individus. Voyant que cela n'est pas suffisant, il propose un jeu pour réguler cette problématique. Dans ce sens, l'intervenant exerce un travail d'ancrage en mobilisant un exercice proprioceptif⁹⁵. Au final, il prend le temps de revenir sur le comportement de l'élève dont l'influence était la plus dérangeante. Il lui demande son avis sur la manière dont il a vécu le déroulement de cette journée. Au préalable, il considère son avis ce qui le valorise. L'intervenant tente par ces questions d'approfondir les raisons potentielles de ses comportements dérangeants en les articulant avec son déménagement à venir. Dans ce cas, l'intervenant met en relation des éléments de sa vie personnelle qui pourraient le déstabiliser, produire chez lui un sentiment d'insécurité et

⁹⁴ Cf. Annexe X, « 2^e mandat, observations effectuées lors de ce suivi ».

⁹⁵ Nous investiguerons davantage la notion de proprioception dans le cinquième chapitre.

expliquer ainsi ses comportements dérangeants. Cette construction du dialogue peut être reliée avec une approche systémique qui considère que les comportements d'un individu peuvent être symptomatiques d'un déséquilibre vécu dans un autre système. L'intervenant clôt la discussion en stimulant la motivation de l'élève quant à leur prochaine rencontre afin de susciter une envie de mieux collaborer.

La deuxième dimension, celle de l'"Agression", ne se retrouve pas explicitement dans les procédures de mandats individuels suivis par rapport aux critères la constituant. Toutefois, une séquence d'observations effectuée durant le suivi du premier mandat⁹⁶ illustre un accompagnement relatif à la gestion de cette dimension. Lorsque l'intervenant est face à un élève agité, il dépose sur lui une couverture en lui indiquant de se rendre au coin-ressource pour se calmer. Il évite ainsi que l'élève monte en symétrie et développe ainsi des comportements agressifs ou conflictuels. D'ailleurs, l'intervenant m'a signifié que l'élève en question faisait régulièrement face à des états de fatigue. Lorsqu'il est fatigué et agité, cela peut l'entraîner à développer des conflits en classe. De manière générale, nous pensons que les intervenants repèrent les signes avant-coureurs des comportements agressifs. Ils tentent dans une optique de prévention de contenir et de rassurer les élèves concernés. De plus, ils effectuent dans une autre temporalité un travail sur les causes de cesdits comportements.

La troisième dimension, celle du "Décalage" est illustrée à travers certains critères présents dans les procédures de mandats individuels suivis. La procédure du troisième mandat contient dans les "Observations croisées", le critère suivant : « *Manque d'outils dans ses interactions sociales* »⁹⁷. La procédure du premier mandat suivi comporte dans les "Observations croisées", le critère « *Difficultés à s'adapter* »⁹⁸ et dans les "Moyens", le critère « *Développer son sentiment d'appartenance au groupe* »⁹⁹. Les critères relatifs à cette dimension sont complexes à observer sur le terrain. En effet, les difficultés d'intégration, de décalages sociaux demanderaient à être conceptualisées profondément pour être ensuite opérationnalisées en grille d'observations et d'analyses. De plus, il serait nécessaire d'effectuer de nombreuses phases d'observations pour obtenir suffisamment de données à analyser. Fort de ces remarques, nous considérons que nous n'avons pas observé de situation qui se réfère directement à cette dimension. Ou à l'inverse, de nombreuses situations pourraient être considérées comme relevant de cette dimension.

L'accompagnement relatif aux comportements interactionnels s'intéresse à développer les compétences sociales d'un élève afin de faciliter son intégration dans le collectif. Les objectifs poursuivis et les moyens proposés consistent à favoriser les interactions positives entre les élèves. Cette volonté s'inscrit dans le développement d'un savoir-être en lien qui se traduit par une meilleure communication et un sens plus aigu du respect d'autrui. Cet accompagnement illustre un axe typique du travail social poursuivant l'objectif d'une meilleure intégration de l'individu dans le collectif.

L'accompagnement socioéducatif de type intégratif concerne aussi l'axe émotionnel relatif aux comportements. Les dimensions contenues dans cette catégorisation des comportements émotionnels

⁹⁶ Cf. Annexe X, « 1^{er} mandat, observations effectuées lors de ce suivi ».

⁹⁷ *Ibid.*, « 3^e mandat, observations croisées ».

⁹⁸ *Ibid.*, « 1^{er} mandat, observations croisées ».

⁹⁹ *Ibid.*, « 1^{er} mandat, moyens ».

sont la "Colère", la "Gestion émotionnelle" et la "Frustration". Le travail relatif à la gestion de la colère est illustré par une séquence d'observations effectuée lors du troisième mandat individuel suivi :

« Ensuite, l'intervenant propose à l'élève de produire un dessin par rapport à une situation qui l'avait énervé.

L'intervenant demande à l'élève :

- Qu'est-ce qui t'avait énervé ?

L'élève lui répond :

- C'est la prof qui m'avait énervé. Elle m'a demandé de refaire ma fiche.

L'élève se replonge dans la situation. L'intervenant le sent et lui dit :

- C'est génial, on retrouve l'état !

À cet instant, l'intervenant propose que l'élève se dessine avec son ressenti du moment. L'élève se dessine et l'intervenant lui dit :

- Ah ouais, t'as l'air fâché ! Reviens à ce moment. Ferme les yeux. Ressens comment t'étais en colère ! Tu vas essayer de lâcher quelque chose pour que la colère diminue. Tu peux mettre de l'humour...un clown. Tu peux rajouter un peu de joie et un peu de courage... Avec tout ça, tu penses être prêt à recommencer ta fiche ou il te manque encore quelque chose ?

L'élève répond qu'il est prêt à recommencer sa fiche.

L'intervenant dit à l'élève qu'il peut maintenant dessiner à côté du David énervé, le David prêt à recommencer sa fiche. »¹⁰⁰

Concernant la procédure de ce mandat suivi, plusieurs critères spécifiquement articulés à cette séquence d'observations relatives à la gestion de la colère sont mentionnés. La partie "Problèmes rencontrés" mentionne que « *L'élève rentre régulièrement dans de grosses colères en classe* », celle des "Observations croisées" indique que l'élève manque d'outils « *(...) dans la gestion de ses émotions* » et celle des "Objectifs" mentionne le critère « *Gestion de la colère* ». De plus la partie "Moyens" expose trois critères relatifs à cette situation d'accompagnement : « *Jeux de rôle, Discussion et Jeux* ». La séquence d'observations restituée ci-dessus concorde avec l'ensemble de ces critères et convoque plusieurs conditions-cadre. Le processus de travail est complexe.

Dans un premier temps, l'intervenant invite l'élève à retrouver l'état émotionnel dans lequel l'élève se trouvait lors de la situation « éprouvante ». À travers, le souvenir et la visualisation, une forme d'imagination créatrice se produit, faisant resurgir un état émotionnel passé devenant à nouveau présent. Cette « visualisation » permet de retrouver un état émotionnel perturbateur afin qu'il puisse

¹⁰⁰ *Ibid.*, « 3^e mandat, observations effectuées lors de ce suivi ».

être « travaillé » sur le moment et pas seulement à travers une discussion « théorique ». Dans un deuxième temps, l'intervenant propose à l'élève de se dessiner incarné dans cet état émotionnel de colère. Après avoir reconnu et représenté son état émotionnel, le troisième temps consiste à s'immerger à nouveau, en fermant les yeux, dans cet état émotionnel afin d'essayer de le transformer. Pour ce faire, l'intervenant suggère le lâcher-prise et l'ajout d'une émotion positive comme l'humour (le clown), la joie et le courage. L'intervenant vérifie s'il manque quelque chose pour l'élève, dans le sens où il vérifie que son état émotionnel soit « transformé » et ancré. Finalement, l'intervenant propose à l'élève de se dessiner, fort de ce nouvel état émotionnel, disposé à recommencer sa tâche.

Nous pensons que l'objectif poursuivi par ce travail est d'ancrer par le symbolisme et l'identification, une vision différente de soi et d'inscrire ce processus de transformation émotionnel dans le quotidien comme une forme de résilience mobilisable en pratique, dans une situation similaire. L'idée est donc aussi de travailler via ce processus de transformation émotionnel, le rapport aux apprentissages de l'élève. Dans le sens, où il y a un travail de disposition intérieure (capacité) favorisant l'ouverture et le centrage face aux apprentissages. Dans ce cas, le travail de gestion de la colère allié au jeu de rôle illustre plus globalement ce qui est révélé à travers les conditions-cadre relatives à la colère. À savoir un travail de gestion de la colère ("Observations croisées" et "Objectifs") se basant sur l'identification des déclencheurs des crises (colère) et donc des causes ("Moyens"). La dimension "Colère" se trouve ainsi traduite en acte professionnel via l'exercice de transformation émotionnelle. Cette séquence d'observations permet de mieux comprendre ce qu'est un travail d'accompagnement éducatif personnalisé centré sur la problématique de la colère.

La deuxième dimension, celle de la "Gestion émotionnelle" est illustrée à travers une séquence d'observations réalisée lors du premier mandat individuel suivi :

« Par la suite, lors d'une situation de tension, l'intervenant se rend vers l'élève, se met à sa hauteur et lui parle doucement pour le calmer. Voyant que son état est très agité, l'intervenant l'emmène vers le coin bibliothèque et lui dépose une couverture dessus, ne laissant apparaître que son visage. L'intervenant explique ensuite à la maîtresse les raisons de cette action. Puis, l'intervenant propose à l'élève de rejoindre sa table. Les élèves demandent à leur camarade pourquoi il a une couverture sur la tête. L'intervenant dit aux élèves qu'il est fatigué et qu'il faut le laisser tranquille. »¹⁰¹

En tant que telle, la procédure de ce mandat suivi n'évoque pas explicitement de critères présents dans les conditions-cadre des procédures individuelles. Toutefois, cette séquence d'observations fait référence à des critères liés à la dimension "Gestion émotionnelle". L'attitude « très agitée » de l'élève évoque le critère « Agitation émotionnelle » ("Observations croisées"). L'objectif visé par l'intervention du professionnel se rapproche des critères « Gestion émotionnelle et Favoriser l'apaisement » ("Objectifs"). Le moyen mobilisé « la couverture » fait référence aux critères « Contenir l'élève par une présence physique (donne la main) et Mise en place de moyens auxiliaires pour favoriser le calme (ex. : donne la main) » ("Moyens").¹⁰²

¹⁰¹ *Ibid.*, « 1^{er} mandat, observations effectuées lors de ce suivi »

¹⁰² Cf. Annexe VI, "Observations croisées, objectifs et moyens : critères spécifiques", "COMPORTEMENTS et Émotions", dimension "Gestion émotionnelle".

Concernant la troisième dimension, celle de la "Frustration", seule la procédure du troisième mandat suivi, indique dans les "Problèmes rencontrés" que l'élève « *A de la peine à gérer sa frustration* ». ¹⁰³ C'est davantage des problématiques liées à la colère qui sont présentes autant dans la procédure que lors des observations de ce mandat suivi. Dans le premier mandat, il est fait référence dans les objectifs poursuivis qu'il est nécessaire de développer chez l'élève « *Sa capacité à différer la satisfaction* ». ¹⁰⁴ Bien que certains rapprochements existent, les suivis de mandat ne permettent pas d'explicitement cette dimension par les observations de terrain. Toutefois, la discussion développée avec l'intervenant à la suite des observations de ce mandat fournit une possible illustration de cette dimension. En effet, les raisons invoquées par l'intervenant quant à l'utilisation de la couverture pour contenir l'élève peuvent rejoindre l'idée d'un travail qui tente de répondre à la frustration de l'élève quant à son état de stress, de fatigue.

La quatrième dimension "Tristesse" issue de la partie "Différenciation" comprend l'unique critère « *Accompagner l'élève dans ses moments de tristesse* » ¹⁰⁵. Bien que cette partie ne soit plus présente dans le nouveau canevas de la procédure de mandat, nous considérons qu'il est important de l'explicitement ici. C'est la première fois que cette émotion est évoquée. Les observations effectuées lors du suivi du troisième mandat ¹⁰⁶ évoquent un travail effectué autour des émotions et notamment celle de la tristesse afin de reconnaître et d'apprivoiser cette émotion.

L'accompagnement proposé en rapport aux comportements émotionnels problématiques s'intéresse à développer les compétences des élèves face aux émotions. Il est de type intégratif, car il participe à favoriser des comportements facilitant l'intégration sociale. Apprendre à réguler ses émotions est constitutif d'une forme de socialisation scolaire, de savoir-être. Dans cette perspective, les intervenants s'emploient à favoriser des comportements où les émotions des élèves sont conscientisées et orientées dans une optique d'apaisement. Cet accompagnement est une forme d'éducation aux émotions, ce qui favorise une meilleure intégration de l'individu dans le collectif.

L'accompagnement socioéducatif de type intégratif se manifeste aussi à travers le travail effectué par les intervenants, en ce qui concerne le rapport aux normes et plus spécifiquement celui lié aux règles. Les dimensions relatives à la sous-catégorie "Règles" ("RAPPORTS AUX NORMES") sont les "Règles", les "Contraintes" et le "Cadre". La première dimension, celle des "Règles" et ses critères constitutifs ¹⁰⁷ n'apparaissent étonnamment pas dans les procédures de mandats individuels suivis. Cependant, les observations effectuées lors des suivis de mandat fournissent de nombreux exemples d'un accompagnement axé sur cette thématique. Le premier mandat suivi évoque une situation où l'élève est invité à nettoyer correctement le tableau noir. Cette tâche est relative aux règles de gestion de l'environnement. Le deuxième mandat mentionne un travail effectué autour d'un comportement considéré comme inacceptable. En effet, l'élève perturbe le cours. La règle relative à ce comportement stipule que l'élève ne doit pas déranger le déroulement du cours. Le troisième mandat illustre un accompagnement relatif à un processus de transformation émotionnel dans l'optique que l'élève ne se

¹⁰³ Cf. Annexe X, « 3^e mandat, problèmes rencontrés ».

¹⁰⁴ *Ibid.*, « 1^{er} mandat, objectifs ».

¹⁰⁵ Cf. Annexe VI, "Différenciation : critères spécifiques", "COMPORTEMENTS et Émotions", dimension "Tristesse".

¹⁰⁶ Cf. Annexe X, « 3^e mandat, observations effectuées lors de ce suivi ».

¹⁰⁷ Cf. Annexe VI, "RAPPORTS AUX NORMES et Règles", dimension "Règles", critères spécifiques : « **Difficultés d'intégration des règles** » ("Observations croisées"), « **Développer le sens des règles à l'école** » ("Objectifs") et « Développer le respect des règles » ("Moyens").

mette plus en colère lorsque sa maîtresse lui demande de refaire un travail. Dans ce cas, les règles implicites à cette situation sont multiples : respecter son enseignant, devoir exécuter une tâche, ne pas perturber le cours, etc. Ces différents exemples illustrent aussi un accompagnement relatif à l'intégration des règles. Quant à un critère plus spécifique, celui du « *Développement du sens des règles* », le troisième mandat en fournit une illustration. En effet, l'intervenant tente de faire comprendre à l'élève les bénéfices d'une meilleure gestion de ses émotions face aux règles communiquées par sa maîtresse. Un axe central de l'accompagnement exercé par les intervenants concerne de près ou de loin la poursuite d'un objectif centré sur des règles à respecter qui sont une composante essentielle de la vie scolaire des élèves et de leur socialisation.

Concernant la deuxième dimension, celle des "Contraintes", les procédures de mandats individuels suivis ne mentionnent pas de critère relatif à celle-ci. Toutefois, l'accompagnement exercé par l'intervenant lors du suivi du troisième mandat¹⁰⁸ illustre ce travail de gestion des contraintes. En effet, lors de ce mandat, l'intervenant soutient un élève dans l'apprentissage de sa gestion émotionnelle. L'élève en question avait dû exécuter à nouveau un travail (fiche) demandé par sa maîtresse, ce qui avait déclenché chez lui, des comportements colériques. Accompagner l'élève dans cette gestion émotionnelle lui permettra probablement d'anticiper par la suite une contrainte de ce type ou d'y être en tout cas mieux préparé.

Concernant la troisième dimension, celle du "Cadre", les procédures de mandats individuels suivis ne mentionnent pas de critère relatif à cette dimension. Toutefois, avant d'illustrer ce qu'est un accompagnement relatif aux problématiques du cadre en mobilisant les observations effectuées sur le terrain, nous souhaitons préciser cette notion, car elle est centrale dans la définition de la vie scolaire. Deux termes reviennent régulièrement dans les conditions-cadre des procédures de mandats individuels lorsqu'il s'agit de conceptualiser un travail en rapport au cadre : sa clarification et son élasticité. L'articulation que nous construisons par rapport à l'analyse de ces procédures et que : *lorsqu'un cadre n'est pas suffisamment clarifié ("Moyens"), il n'est pas possible de le suivre ("Observations croisées") et donc de l'accepter ("Objectifs")*. De plus, hormis le besoin de clarification, le cadre nécessite un ajustement pour fonctionner adéquatement. Suivant les circonstances, il doit être plutôt lâche ou plutôt rigide, d'où le recours à notion d'*élasticité du cadre* ("Différenciation"). Afin de mieux comprendre ce qu'est un cadre et comment il peut défaillir, nous souhaitons aborder cette notion de cadre à travers les perspectives développées par le sociologue Erving Goffman dans son ouvrage "Les cadres de l'expérience".¹⁰⁹

Cet auteur distingue deux types de cadre : les cadres primaires et les cadres transformés. Concernant les cadres primaires, il dit ceci : « Est primaire un cadre qui nous permet, dans une situation donnée, d'accorder un sens à tel ou tel de ces aspects, lequel serait dépourvu de signification ».¹¹⁰ Ces cadres primaires sont soit naturels (la pluie qui tombe), soit sociaux (ouvrir un parapluie). La distinction entre un cadre primaire naturel ou social réside dans le fait que le second

¹⁰⁸ *Ibid.*, « 3^e mandat, observations effectuées lors de ce suivi ».

¹⁰⁹ GOFFMAN E., *Les cadres de l'expérience*, Paris, Éditions Minuit, coll. « Le sens commun », 1991 (traduction par JOSEPH I. et al., édition originale : *Frame Analysis : An Essay of the Organization of Experience*, New-York, Éditions Harper and Row, 1974).

¹¹⁰ *Ibid.*, p. 30.

nécessite une action humaine et donc une intention. Les cadres primaires sociaux peuvent être modifiés et acquérir une signification différente. Dans ce cas, ils sont dits transformés :

« On a affaire à un cadre transformé lorsque la situation, bien que présentant certaines ressemblances avec ce qui se déroule normalement dans le cadre primaire, acquiert pourtant une signification différente. Deux amis qui jouent à se battre, un orchestre qui répète en préparation d'un concert (...) »¹¹¹

Un cadre primaire social peut donc devenir un cadre social transformé par l'intermédiaire de deux types de transformations possibles : la modalisation ou la fabrication. Dans le cas d'une modalisation, la transformation est conscientisée par les individus. Ils perçoivent que c'est une copie du modèle (scène de violence au théâtre). Dans le cas d'une fabrication, les individus ne réalisent pas, de suite ou indéfiniment, que le cadre est une copie du modèle. Ils croient être en présence du modèle (client mystère) alors qu'ils sont face à une copie.

Fort de ces considérations, nous pouvons approfondir ce que sont des défaillances de cadrage qui surviennent lorsque « ... le cadrage d'expérience ne remplit pas correctement ses fonctions d'orientation des perceptions et des comportements des individus ». ¹¹² Celles-ci sont causées par deux types de défaillances : les ambiguïtés et les erreurs de cadrage. Les premières se manifestent lorsque le doute subsiste « ... quant à la signification de la situation et quant aux comportements qu'il convient d'adopter à son égard. » ¹¹³ Ces ambiguïtés sont pour la plupart du temps fortuites. Dans l'enseignement, cette ambiguïté est à rapprocher des difficultés à suivre un cadre. Dans ce cas, les intervenants proposent de travailler sur la clarification du cadre afin d'empêcher l'ambiguïté qui rend le cadre défaillant. En effet, bien que l'acceptation du cadre ne soit pas uniquement liée à des problèmes de clarification, il est aussi favorisé par une communication claire et explicite.

Le deuxième type de défaillance (les erreurs de cadrage) provient davantage de l'individu, de l'individu cadré. Les élèves eux-mêmes peuvent produire des erreurs de cadrage même si celui est exprimé clairement. Le cadre n'est pas compris pour ce qu'il est. Comme lorsque l'enseignant plaisante sur le comportement d'un élève et que celui-ci prend la remarque au sérieux. Dans ce cas, l'élève produit une erreur de cadrage : « Il se comporte comme si l'expérience relevait d'un cadre primaire, alors qu'elle est l'objet d'une modalisation. » ¹¹⁴ À l'inverse, l'élève peut prendre à la plaisanterie, une remarque sérieuse faite par l'enseignant. Dans ce cas, l'élève se comporte « ... comme si l'expérience était l'objet d'une modalisation, alors qu'elle relève d'un cadre primaire ». ¹¹⁵ Ces erreurs de cadrage produisent des ruptures de cadre lorsque l'individu se rend compte que la perception de la situation est inexacte et que l'engagement qu'il a développé face à celle-ci est inadapté. L'individu perd ses repères interprétatifs et comportementaux. Dans de telles circonstances, « ... c'est la nature même de nos croyances et de nos engagements qui, subitement, se trouve bouleversée » ¹¹⁶. Ces ruptures génèrent des sentiments négatifs de confusion et de trouble, ce qui peut

¹¹¹ NIZET J. et RIGAUX N., *La sociologie de Erving Goffman*, Paris, Éditions La Découverte, coll. « Repères », 2005, pp. 65-66.

¹¹² *Ibid.*, p. 69.

¹¹³ *Ibid.*, p. 70.

¹¹⁴ *Ibid.*, p. 71.

¹¹⁵ *Idem.*

¹¹⁶ GOFFMAN E., *op. cit.*, p. 370.

donner potentiellement lieu à une forte réactivité pouvant se traduire dans des excès de colère. D'où l'importance d'être attentif pour les enseignants à communiquer clairement le cadre à suivre, mais aussi à s'ajuster aux élèves afin de les soutenir dans leur socialisation face aux ruptures de cadre dans l'optique qu'ils puissent répondre à ces situations "bouleversantes" de manière adéquate, sans trop de réactivité.

Concernant l'élasticité du cadre qui évoque les termes de tension et de détente. Cette notion recouvre autant une capacité d'ajustement face aux ruptures de cadre de certains élèves, qu'une capacité à jouer sur le rappel du cadre à suivre à travers la posture de l'enseignant. En finalité, les élèves se doivent de développer une autonomie, une autorégulation face au cadre à suivre. Généralement, ils connaissent très bien quelles sont les consignes relatives au cadre. L'enseignant amène les élèves à conscientiser cette acuité et à agir en conséquence. Lorsque les élèves doivent effectuer des exercices de mathématiques en individuel, ils savent qu'il est nécessaire d'être concentré et "silencieux". L'objectif pour l'enseignant consiste dans le fait que la classe doit s'autoréguler face à ce cadre. Il doit absorber les "débordements" et rappeler le cadre à suivre. S'il le fait de manière trop rigide, cela peut générer des résistances et des conflits potentiellement contre-productifs pour la dynamique de classe, tant au niveau de l'autonomisation que de la création du lien entre les élèves et entre l'enseignant et les élèves. À l'inverse, si le cadre est trop souple, les élèves ne perçoivent pas de limite et déborde sans cesse, ce qui est problématique à nouveau concernant l'autonomisation et la construction relationnelle. L'élasticité du cadre est cette juste mesure entre souplesse et rigidité, entre tension et détente que doit développer l'enseignant afin de favoriser l'autorégulation de la classe face aux apprentissages. Cette compétence "élastogène" demande une intelligence contextuelle et un savoir-faire pratique attentif aux sensibilités (absorption) des élèves. Elle permet à l'enseignant de s'ajuster au gré des objectifs poursuivis et aux cadres à établir. Cette compétence est constitutive de la posture enseignante par l'intermédiaire de sa présence et de ses microactions d'ajustement. Elle implique un travail probablement plus complexe et plus postural que celui lié uniquement à la clarification du cadre à suivre.

D'un certain point de vue, l'ensemble de l'accompagnement exercé par les intervenants poursuit un travail de cadrage de l'expérience. Ils explicitent très régulièrement les raisons de suivre tel ou tel cadre afin de s'assurer qu'il soit clair et compris par l'élève. Ils réinterprètent les paroles d'un élève ou d'un enseignant afin que l'élève ne se méprenne pas sur la nature du cadrage. Plus précisément, les observations effectuées lors du suivi du premier mandat¹¹⁷ révèlent ce travail de cadrage. Lors d'une séquence d'observations, l'intervenant accompagne l'élève dans le cercle narratif afin de faciliter son intégration dans ce cadre spécifique – le cercle narratif. Sa présence permet notamment d'absorber les résistances de l'élève face aux difficultés qu'il rencontre par rapport à ce cadre particulier. Dans une autre situation, ce même élève est invité par l'intervenant à se rendre dans le coin-ressource pour se calmer. Cela lui permet aussi de réguler ces tensions en sortant temporairement du cadre « interne ». Et lorsque l'intervenant questionne l'élève sur les raisons d'avoir pris un tabouret (sans lui dire qu'il est utile pour nettoyer le tableau noir), il réinstalle le cadre global d'une activité afin qu'il l'intègre. La communication précise des intervenants poursuit cette intention de clarifier le cadre à suivre et leurs explications répétées en favorisent la compréhension. Ces professionnels incarnent aussi cette

¹¹⁷ Cf. Annexe X, « 1^{er} mandat, observations effectuées lors de ce suivi ».

notion d'élasticité du cadre en faisant preuve autant de fermeté que d'accueil lors de la mise en place et du maintien d'un cadre d'apprentissage comme celui du travail d'écriture ou des jeux. Les intervenants travaillent sur la perception, le degré d'engagement et les comportements qui sont à adopter face à un cadre afin d'apprendre aux élèves à s'y ajuster et d'éviter ainsi des défaillances de cadrage.

Les observations effectuées lors des suivis de mandat en relation à ces trois dimensions ("Règles", "Contraintes" et "Cadre") révèlent un accompagnement relatif à l'intégration des normes scolaires. Le développement du sens et du respect des règles pour la première, une meilleure gestion des contraintes pour la deuxième et l'acceptation et la clarification du cadre pour la troisième. Ces dimensions révèlent un travail éducatif basé sur une intégration normative dans l'optique de favoriser la participation des élèves au fonctionnement institutionnel et social de l'école.

Évoquons encore la sous-catégorie "Autorité" ("RAPPORTS AUX NORMES"). Seule une séquence d'observations du troisième mandat suivi¹¹⁸ évoque cette dimension lorsque l'intervenant tente de faire comprendre à l'élève le bien-fondé de la demande de sa maîtresse (exécuter à nouveau une fiche). Dans ce sens, l'intervenant accompagne l'élève dans sa relation avec son enseignante. Il tente d'agir sur une relation tierce en favorisant le développement de l'acceptation de l'élève face à de l'autorité de son enseignante.

L'accompagnement socioéducatif de type intégratif est aussi exercé par les intervenants lors des mandats de classe. Toutefois, la composition de ce type d'accompagnement est différente, car il s'exerce dans une perspective collective. Les catégories "COMPORTEMENTS" et "RAPPORT AUX NORMES" sont à nouveau constitutives de ce type d'accompagnement. Nous débutons la présentation de cette section en exposant notre analyse relative aux comportements, et en premier lieu ceux articulés à la sous-catégorie des interactions. Concernant l'ensemble des procédures de mandats de classe analysées, les dimensions relatives aux comportements interactionnels sont le "Dérangement", l'"Agression" et le "Décalage". La procédure de mandat de classe suivi¹¹⁹ illustre les deux dernières dimensions. La dimension "Agression" comprend les critères « *Conflits : racket, vols, chantage et menace* » ("Observations croisées") et celle du "Décalage", les critères « *Les enfants n'ont pas les codes pour avoir des interactions adéquates* » ("Observations croisées") ainsi que « *Travailler autour des interactions avec les élèves et Travailler autour de la communication* » ("Objectifs").¹²⁰ Plusieurs séquences d'observations illustrent ces deux dimensions. Toutefois, le travail entrepris par l'intervenant se centre principalement sur un accompagnement lié au rapport aux règles que la procédure de mandat de classe suivi vient aussi souligner. Nous évoquerons donc ces différentes séquences d'observations à ce moment.

L'accompagnement socioéducatif de type intégratif concerne aussi l'axe émotionnel relatif aux comportements. Les dimensions relatives à cette sous-catégorie sont la "Gestion émotionnelle", la "Réactivité" et la "Colère". La procédure de mandat de classe suivi ne fournit pas d'indications en rapport à ces trois dimensions. Quant aux observations effectuées lors de ce suivi de mandat, nous considérons que l'intervenant effectue un travail de soutien émotionnel dans l'optique de développer

¹¹⁸ *Ibid.*, « 3^e mandat, observations effectuées lors de ce suivi ».

¹¹⁹ Cf. Annexe XI, « mandat de classe ; problèmes rencontrés, observations croisées, objectifs et moyens ».

¹²⁰ *Ibid.*, « mandat de classe, observations croisées et objectifs ».

un climat de classe plus respectueux et d'offrir aux élèves des possibilités pratiques liées au savoir-être. Les intervenants accompagnent les élèves ayant des difficultés à gérer émotionnellement certaines situations à cause d'un terrain émotionnel fragile. Ils ont donc dans cette perspective - une fonction de protection, de préservation. Bien que les critères liés à la "Gestion émotionnelle"¹²¹ ne soient pas présents dans la procédure du mandat de classe suivi, nous considérons que l'intervenant soutient émotionnellement les élèves à travers l'accompagnement qu'elle effectue avec cette classe. Nous analyserons plus en détail ces considérations lorsque nous évoquerons les observations effectuées durant ce mandat, dans la partie relative au rapport aux normes et aux règles. Notons toutefois que c'est davantage une composante de préservation, de protection de l'intégrité de certains élèves qui est évoquée par les critères relatifs à ces dimensions au sein des procédures de mandat de classe.

L'accompagnement socioéducatif de type intégratif se manifeste aussi à travers le travail effectué par les intervenants, en ce qui concerne le rapport aux normes et plus spécifiquement celui lié aux règles. Les dimensions relatives à la sous-catégorie "Règles" ("RAPPORTS AUX NORMES") sont les "Règles", les "Contraintes" et le "Cadre". La première dimension, celle des "Règles", relative à des difficultés d'intégration des règles, est centrale dans le mandat de classe suivi. Les observations effectuées lors de celui-ci fournissent de nombreuses informations quant à cette problématique de la non-intégration des règles dans une perspective de socialisation. Comme indiqué dans la procédure relative à ce mandat, certains élèves ont des interactions problématiques qui se traduisent par des cas de *vol*, de *chantage* et de *menace*.¹²² Pour travailler ces difficultés, l'intervenant mobilise comme point de départ une histoire symbolisant des comportements « irrespectueux » vécus au sein de cette classe.¹²³ Ensuite, en incorporant une réflexion sur le bien (le loup blanc) et le mal (le loup noir), elle propose aux élèves de reprendre une liste de règles établies précédemment avec le soutien de la médiatrice scolaire afin de travailler leur intégration :

« L'intervenant débute sa prise de parole par une histoire. Elle demande aux élèves de respirer et suggère que lors de cette histoire, les enfants se fassent eux-mêmes des images. L'histoire est celle d'un petit indien qui vit occasionnellement des conflits avec une amie. Le sage du village voyant cela, explique au petit indien qu'à l'intérieur de lui, il existe un loup blanc (générosité, courage, etc.) et un loup noir (colère, agressivité, etc.) qui sont en conflit. Le petit indien demande au sage qui va gagner cette bataille. Le sage répond : « celui que tu nourris le plus ! »

Ensuite, l'intervenant se lève et leur présente un tableau qui est une liste de règles établies par les élèves avec le soutien de la médiatrice scolaire. L'intervenant dit aux élèves qu'aujourd'hui, ils sont des inventeurs. L'intervenant explique ce que signifient prendre des notes. Il propose de faire des groupes de trois et que chaque groupe s'intéresse à une règle spécifique. Ensuite, il leur propose de réfléchir sur la règle que chaque groupe aura, en leur posant deux questions :

- *Quel loup, je nourris quand je fais ça ?*

¹²¹ Cf. Annexe VIII, "COMPORTEMENTS et Émotions", dimension "Gestion émotionnelle", critères : « *Fragilité émotionnelle et Soutien émotionnel* » ("Observations croisées") et « *Renforcement de certains élèves sur le plan émotionnel* » ("Objectifs").

¹²² Cf. Annexe XI, « mandat de classe, observations croisées ».

¹²³ *Ibid.*, « mandat de classe, observations effectuées lors de ce suivi ».

- *Qu'est-ce que je pourrais faire pour nourrir le loup blanc dans cette situation ?* »¹²⁴

L'intervenant mobilise une histoire qui fait écho à des difficultés rencontrées dans cette classe. Cela permet aux enfants de retrouver des émotions vécues et de s'identifier aux personnages du récit tout en développant une distance face aux événements vécus antérieurement. La symbolisation par les archétypes (loup blanc et loup noir) invite les enfants à pouvoir visualiser le rôle des émotions et leurs incidences sur leurs comportements. C'est un dispositif réflexif qui fournit un espace d'imagination créatrice mobilisé pour travailler sur les règles de vie commune. Les élèves sont rendus acteurs et responsables, dans une perspective ludique (inventeur). Ce travail en petit groupe sur une règle spécifique permet aux élèves de trouver des astuces, des solutions pour favoriser un comportement adéquat. Cela leur donne la possibilité de répondre différemment par la suite à des difficultés liées au savoir-être en classe. Cette intervention fournit un exemple concret d'un accompagnement collectif spécifiquement orienté sur l'intégration des règles scolaires de vie commune.

La deuxième dimension est celle du "Cadre". Le cadre contient des règles explicites ou implicites concernant le fonctionnement du groupe-classe. C'est un ensemble de constantes au sein desquelles les processus se déroulent. Il agit comme un support, un contenant. Le cadre maintient une continuité dans la discontinuité afin de procurer une sécurité psychique suffisante pour l'individu. Dans cette perspective, le travail de l'intervenant lors du mandat de classe suivi s'intéresse à développer un cadre scolaire spécifique. L'essentiel du travail qu'elle effectue est centré sur les notions de règles, mais aussi de savoir-vivre en collectivité. Elle rappelle le travail effectué par la médiatrice scolaire. En ce sens, elle maintient une continuité, un cadre commun, entre les différents professionnels gravitant autour de la classe. Elle développe ainsi chez les élèves un sentiment de cohérence chez les adultes.

Les conditions-cadre relatives aux procédures de mandats de classe explicitent différemment cette notion de cadre qui s'articule davantage à l'encadrement des élèves lors des transitions. C'est la gestion de la spatialité hors de la classe qui est évoquée et non celle relative au cadre de la classe. L'accompagnement proposé se réfère à une gestion des déplacements et des transitions spatiales. Cette perspective ajoute une dimension à ce travail de socialisation scolaire des intervenants. Ces professionnels contribuent à diffuser des codes normatifs nécessaires à la gestion des espaces scolaires. Le suivi de ce mandat de classe n'a pas donné lieu à des situations permettant d'observer directement l'accompagnement effectué par l'intervenant autour de cet enjeu. Cependant, nous pouvons émettre l'hypothèse que lorsqu'un cadre contenant et cohérent est instauré en classe, il est plus aisé de maintenir une continuité de cadre dans des moments plus flottants à l'instar des transitions d'enseignement et des déplacements spatiaux.

La troisième dimension, celle des "Contraintes" ne se manifestent pas dans la procédure de mandat de classe suivi. Toutefois, le travail effectué par l'intervenant sur l'intégration des règles peut être compris comme une manière de clarifier les exigences de l'institution, et en particulier celle de l'enseignant sur le fonctionnement social du groupe-classe.

L'accompagnement socioéducatif collectif de type intégratif est aussi corrélé aux conditions-cadre de la partie "Moyens" à travers les dimensions transversales "Outils" et "Rapport au groupe"¹²⁵. Les

¹²⁴ *Idem.*

critères de cette première dimension sont : « *Jeu collaboratif à la gym, Méditation quotidienne, Travail autour de mises en scènes de situations et Notation des progrès (objectifs à s'approprier)* ». Seul le critère *Travail autour de mises en scènes de situations* qui est présent dans la procédure de mandat de classe suivi ("Moyens")¹²⁶ peut être relié à un accompagnement observé sur le terrain lors du travail effectué par l'intervenant en lien avec l'intégration des règles chez les élèves. Le récit symbolique et les ateliers de groupe (archétypes et règles spécifiques) sont des dispositifs mobilisés dans le cadre d'un travail de mise en scènes de situations, évoquant le domaine théâtral. Les critères de la dimension "Rapport au groupe" sont : « *Reprise en individuel/petit groupe de situations problématiques, Travail en petit groupe autour des émotions, Travail en petits groupes autour de solutions et Retour en grand groupe* ». De manière générale, les observations effectuées lors du mandat de classe suivi¹²⁷ font état d'un accompagnement englobant l'ensemble de ces critères. En effet, le processus global (narration, symbolisation, travail autour des règles) s'inscrit dans un travail de groupe axé sur la recherche de solutions face à des situations problématiques (conflits, racket, vols, etc.). L'utilisation des archétypes (loup blanc et loup noir) a pour fonction d'identifier et de développer certaines émotions comme l'empathie afin de favoriser la socialisation des élèves et leur cohésion de groupe. Cette perspective est relative à un travail en petit groupe effectué autour des émotions. Quant au retour en groupe, cet axe est mobilisé lorsque l'intervenant discute des réflexions et des propositions suggérées par les petits groupes à l'ensemble de la classe.

L'accompagnement exercé par l'intervenant lors de ce mandat de classe a pour fonction principale de permettre aux élèves d'acquérir une socialisation scolaire de groupe par un travail d'intégration des règles de vie relatif au savoir-être. Ce type d'accompagnement favorise la construction du groupe-classe et sa cohésion.

L'accompagnement socioéducatif de type intégratif est le plus fréquent dans les interventions de l'équipe SEMS. L'objectif de cet accompagnement est de favoriser la socialisation des élèves en travaillant sur leurs comportements et leur rapport aux normes. Une distinction s'opère pour l'axe individuel où le but visé est l'intégration de l'élève au sein du groupe-classe alors que l'axe collectif s'intéresse à travailler sur la dynamique de groupe afin de favoriser la cohésion du groupe-classe. De nombreux dispositifs sont mobilisés pour y parvenir, tels que le récit symbolique, l'imagination créatrice et le dialogue. Dans les deux cas, c'est la notion d'intégration qui parcourt l'ensemble des dispositifs développés dans ce type d'accompagnement.

3.2. ACCOMPAGNEMENT SOCIOÉDUCATIF DE TYPE PÉDAGOGIQUE

L'accompagnement socioéducatif de type pédagogique s'intéresse à développer les compétences des élèves relatives à la socialisation scolaire à travers un travail pédagogique. Comme nous l'avons mentionné, la pédagogie est une discipline exercée par l'enseignant dans le but de favoriser la médiatisation d'un savoir à transmettre. Elle se focalise également sur la mise en place de situations d'apprentissages favorisant l'acquisition du savoir. L'enseignant transmet un savoir, mais il développe aussi des dispositifs dans lesquels les élèves construisent leur savoir (travail en groupe, phase

¹²⁵ Cf. Annexe VIII, "Moyens" : critères transversaux, dimensions "Outils" et "Rapport au groupe".

¹²⁶ Cf. Annexe XI, « mandat de classe, moyens ».

¹²⁷ *Ibid.*, « mandat de classe, observations effectuées lors de ce suivi ».

d'exercices, etc.). Dans cette perspective, le travail pédagogique se centre sur la transmission d'un contenu et sur le développement de la socialisation scolaire de l'élève afin de faciliter l'acquisition et la construction du savoir. Certes, l'intervenant n'enseigne pas de discipline à proprement parler. Il n'enseigne pas la géographie, les mathématiques ou les sciences. Toutefois, comme nous le verrons ci-dessous, il enseigne bien quelque chose à travers un accompagnement socioéducatif de type pédagogique, et en particulier en rapport des apprentissages et de la différenciation. Le recours à une forme d'aide à l'enseignement est directement mobilisé à travers le développement de compétences langagières. Nous avons intitulé ce type d'accompagnement socioéducatif de type pédagogique, car suivant les situations c'est plutôt les fonctions exécutives qui sont développées et dans d'autres situations, c'est plutôt l'adaptation pédagogique qui est investiguée. Ce type d'accompagnement concerne à des proportions diverses et des usages différents les mandats individuels et les mandats de classe.

D'abord, nous souhaitons exposer l'articulation entre la catégorie "APPRENTISSAGES" et ce type d'accompagnement socioéducatif de type pédagogique. Les dimensions relatives à la méthodologie d'apprentissage¹²⁸ sont les suivantes : "Ancrage", "Attitude", "Organisation" et "Structuration".¹²⁹ La première dimension est celle de l'"Ancrage". L'essentiel des critères de cette dimension propose de développer la concentration et le centrage chez l'élève afin de favoriser ses apprentissages scolaires. La procédure du premier mandat suivi mentionne le critère « Aide à l'attention »¹³⁰ ("Moyens"). Bien que ce critère ne se retrouve pas précisément sous cette forme dans les conditions-cadre, nous pensons qu'il est connexe aux critères « Difficultés d'attention » ("Observations croisées") et « Favoriser l'attention » ("Objectifs") qui sont constitutifs de la dimension "Ancrage". L'accompagnement favorisant l'ancrage de l'élève est illustré par une séquence d'observations effectuée lors de ce premier mandat individuel suivi :

« Les enfants sont disposés en cercle sur un tapis afin que l'enseignante leur raconte une histoire. L'intervenant se tient sur une chaise, derrière l'élève accompagné, et le touche régulièrement comme pour le contenir. Lorsque l'élève perturbe le groupe par des gestes vifs ou des bruits, l'intervenant le prend spontanément sur les genoux et lui murmure à l'oreille des paroles calmantes. L'intervenant poursuit en chatouillant la nuque de l'élève. L'intervenant stimule ainsi pendant plusieurs minutes le système sensorimoteur de l'élève pour favoriser son ancrage et le calmer. »¹³¹

Dans cet exemple, l'intervenant mobilise son corps pour ancrer l'élève dans le présent afin d'éviter qu'il se disperse et ne perturbe le groupe-classe. L'intervenant stimule le système sensorimoteur de l'élève par ses chatouilles dans une visée d'ancrage. Cette situation manifeste un recours spécifique à la corporalité qui s'exprime par la proximité, les contacts physiques et la présence.

Le deuxième mandat individuel suivi ne contient pas dans sa procédure de critère spécifiquement lié à cette dimension. Toutefois, lors d'une séquence d'observations, ce travail d'ancrage est à nouveau illustré :

¹²⁸ "APPRENTISSAGES et Méthodes".

¹²⁹ Cf. Annexe VI, "Observations croisées, objectifs et moyens : critères spécifiques", "APPRENTISSAGES et Méthodes".

¹³⁰ Cf. Annexe X, « 1^{er} mandat, moyens »

¹³¹ *Ibid.*, « 1^{er} mandat, observations effectuées lors de ce suivi ».

«L'accompagnement s'est effectué d'abord en classe. L'intervenant s'est placé à côté d'un élève sur une petite chaise (...) Lorsque l'intervenant sentait une forme d'agitation, il murmurait à l'élève des remarques face à son travail pour favoriser son ancrage et ses apprentissages. »¹³²

Dans ce cas, la corporalité de l'intervenant joue aussi un rôle central. L'intervenant est assis juste à côté de l'élève sur une chaise semblable à lui. Il ne développe pas de contact physique, mais par sa présence et ses paroles murmurées, il contient l'élève et le rassure, générant ainsi une forme d'ancrage propice aux apprentissages. Une autre phase d'observations de ce mandat suivi illustre à nouveau la spécificité de cet accompagnement :

« Ensuite, la période devient agitée. À plusieurs reprises, l'intervenant demande aux élèves de se calmer en leur disant :

- Je suis content de vous voir. Mais je ne suis pas content de votre comportement.

Ses remarques n'étant pas suffisantes, l'intervenant propose un autre jeu afin de rétablir le calme. Les élèves sont invités à se mettre debout, à remplir leur ventre d'air, à étirer leurs mains au ciel et à souffler tranquillement. »¹³³

Nous pensons que cet exercice proprioceptif est un dispositif spécifique qui s'insère dans un accompagnement axé sur le développement de l'ancrage chez les élèves. Dans ce cas, les élèves sont « agités » et ne sont pas suffisamment calmes pour poursuivre la session. L'intervenant mobilise à nouveau un rapport au corps spécifique non dans la proximité (contact physique et/ou murmure), mais en utilisant son propre corps comme vecteur afin que les élèves l'imitent. Dans ce cas, c'est l'élève lui-même qui apprend à mobiliser son corps pour réguler son ancrage. L'exercice en question permet de recentrer l'élève sur le présent en évacuant les tensions qu'il ressent. C'est probablement autant un travail d'ancrage que de gestion émotionnelle qui est développé à travers cet exercice. Ce dispositif illustre une approche différente que celle liée au dispositif du rappel vocal (ex. : « Thierry, retourne-toi ! ») qui est régulièrement utilisée en classe pour soutenir l'attention et l'ancrage. À travers cet exercice proprioceptif, c'est le corps dans son entier qui est mobilisé.

Le troisième mandat individuel suivi ne contient pas dans sa procédure de critère spécifiquement lié à cette dimension. Par contre, une séquence d'observations effectuée lors de ce mandat suivi illustre à nouveau ce travail d'ancrage :

« Avant de clore l'échange, l'intervenant propose un jeu. L'élève est face à l'intervenant et doit effectuer des mouvements croisés en mode miroir. Puis, la session se termine. »¹³⁴

À nouveau, le recours à un exercice proprioceptif est utilisé afin de favoriser l'ancrage de l'élève. D'ailleurs dans cette situation spécifique, l'intervenant souligne lui-même la portée de cet exercice : « L'intervenant me stipule que ce dernier jeu sert à rééquilibrer les deux hémisphères du cerveau par

¹³² Cf. Annexe X, « 2^e mandat, observations effectuées lors de ce suivi ».

¹³³ *Idem.*

¹³⁴ *Ibid.*, « 3^e mandat, observations effectuées lors de ce suivi ».

des mouvements corporels spécifiques afin de favoriser l’ancrage de l’élève. »¹³⁵ Nous constatons à travers les observations de terrain que l’ancrage consiste à entraîner la concentration et le centrage de l’élève afin de pallier à ses difficultés d’attention et d’agitation. Cette démarche vise à développer l’ancrage de l’élève lors des échanges entre les élèves et les intervenants, mais aussi à leur permettre de (re)trouver cet ancrage dans leur vie scolaire afin qu’ils soient plus disponibles face aux apprentissages. Cet accompagnement est de type pédagogique dans le sens où le travail d’ancrage facilite l’acquisition du savoir chez l’élève et favorise une attitude propice à la construction du savoir. Toutefois, nous souhaitons nuancer ces propos en soulignant que ce travail d’ancrage permet de aussi de favoriser les fonctions exécutives des élèves en tant que tels. Dans ce sens, il est à concevoir comme une éducation physiologique, une éducation au mouvement. Cette réflexion souligne nos difficultés à définir les registres disciplinaires de certaines interventions qui peuvent être à mi-chemin entre l’éducatif et le pédagogique.

La deuxième dimension, celle de l’"Attitude" ne se retrouve pas explicitement dans les procédures de mandats individuels suivis. Toutefois, concernant la procédure du premier mandat suivi, nous pouvons considérer que le critère « *Développer son intérêt pour l’activité proposée en groupe* »¹³⁶ est connexe à celui de « *Désintérêt* »¹³⁷. Dans cette optique, une séquence d’observations effectuées lors du premier mandat individuel suivi illustre indirectement ce critère lorsque l’intervenant accompagne par sa présence et sa proximité physique l’élève au sein du « cercle narratif »¹³⁸. L’intervenant tente de favoriser une attitude réceptive chez l’élève, de développer son intérêt pour cette activité en groupe qui contient un objectif d’apprentissage. Cette situation s’articule autant avec un travail d’ancrage qu’avec un travail axé sur le développement d’une attitude d’élève-apprenant. Les procédures des deux premiers mandats individuels suivis évoquent des critères proches de la dimension "Attitude". C’est le cas des critères « *Problème de persévérance, Problèmes de confiance en soi et Problèmes de confiance en ses compétences face à l’exécution d’une tâche* »¹³⁹, « *Renforcement de la persévérance et Aisance à se mettre au travail* »¹⁴⁰ ainsi que ceux liés à la confiance en soi¹⁴¹. Ces critères font écho à un travail centré sur le développement de compétences spécifiques chez l’élève afin de renforcer une attitude plus réceptive et propice aux apprentissages avec une focale particulière sur la notion de confiance en soi. Ces critères expriment une intention de développer chez l’élève une disposition interne favorable aux apprentissages liée à la dimension "Attitude" et encore plus spécifiquement à la notion d’attitude d’élève-apprenant. Cette notion fait écho à un comportement, une attitude spécifique qui lie l’élève aux apprentissages, à sa capacité à apprendre, à son rôle d’apprenant. Dans cette perspective, les intervenants accompagnent l’élève dans une socialisation scolaire de type pédagogique, car leur travail favorise l’acquisition et la construction du savoir. Les blocages et

¹³⁵ *Idem.*

¹³⁶ Cf. Annexe X, « 1^{er} mandat, objectifs ».

¹³⁷ Cf. Annexe VI, "Observations croisées, objectifs et moyens : critères spécifiques", "APPRENTISSAGES et Méthodes", partie "Observations croisées", dimension "Attitude".

¹³⁸ Cf. Annexe X, « 1^{er} mandat, observations effectuées lors de ce suivi »

¹³⁹ *Ibid.*, « 1^{er} mandat, observations croisées. La formulation de base est : « Il se décourage vite devant une tâche (problème de persévérance, de confiance en soi et de confiance en ses compétences ». Nous avons ajouté le terme « problèmes » à deux reprises pour en faciliter la compréhension ».

¹⁴⁰ *Ibid.*, « 1^{er} mandat, Objectifs ».

¹⁴¹ *Ibid.*, « 1^{er} mandat, moyens, « Travail sur la confiance en soi » ; 2^e mandat, observations croisées, « Manque de confiance en soi » et objectifs, « Gagner de la confiance en soi » ».

limitations¹⁴² mentionnées dans les "Observations croisées" de la dimension "Attitude" des conditions-cadre se trouvent ainsi travaillées par le développement de capacités méthodologiques liées aux apprentissages. À nouveau, cette perspective se situe à mi-chemin entre l'éducatif et le pédagogique. En effet, les capacités et compétences développées par ce type d'accompagnement peuvent aussi être mobilisées sur un autre plan que le travail scolaire.

La troisième dimension "Organisation" est présente dans la procédure du premier mandat individuel suivi à travers un critère offrant une formulation connexe à celui-ci : « Désorganisation »¹⁴³. En effet, cette procédure indique dans les "Observations croisées" que l'élève : « *Peut se désorganiser* »¹⁴⁴ en évoquant le rapport au jeu de l'élève. Les observations effectuées lors de ce premier mandat individuel suivi ne fournissent pas d'éléments explicites concernant un travail d'organisation face au jeu de l'élève. Toutefois, celles-ci illustrent une situation relative à un accompagnement articulant organisation et aide à la réalisation du travail :

« À la fin d'un travail, l'intervenant propose à l'élève d'écrire sur un petit tableau noir. L'intervenant invite l'élève à écrire des mots sur celui-ci. À la fin de l'activité, l'intervenant propose à l'élève de nettoyer le tableau. Il lui demande de prendre une éponge, un chiffon et un tabouret. L'élève ramène ce qu'il faut et s'exécute. Mais l'élève n'arrive pas à essuyer le tableau en hauteur. L'intervenant lui demande :

- *Pourquoi as-tu pris ce tabouret ?*

L'élève comprend qu'il doit l'utiliser et termine son travail. Une fois la tâche terminée, l'élève rejoint sa maîtresse pour lui signifier qu'il a nettoyé le tableau noir. La maîtresse le félicite et lui dit :

- *Bravo ! »*¹⁴⁵

L'accompagnement exercé lors de cette situation favorise l'organisation de l'élève dans son rapport aux activités, en l'occurrence ici, celle du nettoyage du tableau noir. L'intervenant explique au préalable ce dont l'élève a besoin pour nettoyer le tableau. Elle lui donne un objectif et les moyens pour y parvenir. Lorsque l'élève n'arrive pas à effectuer l'entier de cette activité, il le questionne sur les raisons d'avoir apporté un moyen spécifique - un tabouret. Plutôt que de lui dire directement de prendre ce dernier, l'intervenant préfère interpellé l'élève afin qu'il trouve lui-même la fonction de cet objet pour résoudre son problème. Nous pouvons considérer son intervention comme une aide à la réalisation d'une tâche, plus précisément comme un séquençage de l'activité soutenue par une forme d'accompagnement vocal dont l'objectif semble aussi se porter sur l'autonomisation de l'élève face à ses apprentissages. Cette intervention évoque aussi les critères liés à l'organisation de l'espace et du

¹⁴² Cf. Annexe VI, "Observations croisées, objectifs et moyens : critères spécifiques", "APPRENTISSAGES et Méthodes", partie "Observations croisées", dimension "Attitude", critères « *Refus de travailler, Difficultés avec l'attitude de l'élève-apprenant, Désintérêt et Manque de volonté* ».

¹⁴³ *Ibid.*, "Observations croisées, objectifs et moyens : critères spécifiques", "APPRENTISSAGES et Méthodes", partie "Observations croisées", dimension "Organisation", critère « Désorganisation ».

¹⁴⁴ Cf. Annexe X, « 1^{er} mandat, observations croisées. La phrase complète est : « Peut se désorganiser selon ses partenaires, mais de façon générale son jeu s'est beaucoup construit et enrichi ».

¹⁴⁵ *Ibid.*, « 1^{er} mandat, observations effectuées lors de ce suivi ».

temps relatifs à cette dimension. En effet, l'intervenant travaille sur le rapport entre les phases d'exécution de la tâche et l'environnement de l'élève.

La quatrième dimension est celle de la "Structuration". Aucun critère n'apparaît explicitement dans les procédures de mandat suivi. Toutefois, nous pouvons considérer que la séquence d'observations du premier mandat suivi, relative à l'accompagnement de l'élève par rapport au nettoyage du tableau noir, évoqué ci-dessus, en rapport à la dimension "Organisation", illustre aussi un travail de structuration de l'élève face à ses apprentissages. En effet, l'intervenant établit un cadre structurant un processus d'activité.

L'accompagnement effectué autour de la méthodologie d'apprentissage s'intéresse à favoriser l'ancrage des élèves, le développement d'une attitude d'élève-apprenant, une meilleure organisation et structuration face aux activités scolaires. Il est pédagogique, car il facilite directement l'acquisition des connaissances scolaires en développant les capacités méthodologiques des élèves face à leurs apprentissages. Cet accompagnement se focalise aussi sur les fonctions exécutives des élèves dans une visée éducative. Il peut être considéré comme étant à mi-chemin entre l'éducatif et le pédagogique. La définition en accompagnement socioéducatif de type pédagogique exprime cette porosité des registres disciplinaires.

Nous souhaitons exposer à présent un autre axe de ce type d'accompagnement en relation à la sous-catégorie "Compétences" des apprentissages. Dans cette perspective la notion de compétence s'éloigne des capacités méthodologiques. Les critères relatifs aux compétences face aux apprentissages concernent principalement des problématiques et des améliorations souhaitées au niveau du langage écrit et oral¹⁴⁶. Les critères « *Difficultés dans l'écrit* » ("Observations croisées") et « *Développer le langage* » ("Moyens") sont illustrés par une séquence d'observations. Lorsque l'intervenant accompagne l'élève au tableau noir, elle l'invite à écrire des mots.¹⁴⁷ Nous ne savons pas si cet élève éprouve des difficultés spécifiques dans l'écrit. Cependant, l'intervenant permet à l'élève de progresser dans sa compétence scripturale. Cet exemple démontre que l'accompagnement de ce professionnel est constitutif du registre pédagogique, car dans son processus de travail, il intègre une phase spécifiquement dédiée à l'amélioration de l'écriture de l'élève. Son intervention est une forme d'enseignement du français. Il transmet dans ce cas, un contenu spécifique lié aux savoirs scolaires. Cette composante de l'accompagnement se positionne davantage dans le registre pédagogique.

L'analyse d'un accompagnement socioéducatif de type pédagogique s'est portée principalement sur les conditions-cadre liées aux apprentissages, et spécifiquement par rapport aux objectifs et moyens des mesures élaborées par les intervenants. Nous souhaitons prolonger cette analyse en exposant une autre composante des mesures d'intervention. Pour ce faire, nous articulons notre analyse aux conditions-cadre relatives à la partie "DIFFÉRENCIATION", et plus particulièrement à travers sa perspective méthodologique. Dans cette partie, le rapport entre apprentissages et méthodes est principalement éclairé par la dimension "Adaptation"¹⁴⁸. Comme nous l'avons souvent évoqué

¹⁴⁶ Cf. Annexe VI, "APPRENTISSAGES et Compétences", critères spécifiques, « *Retard de langage, Difficultés au niveau de l'expression orale et Difficultés dans l'écrit* » ("Observations croisées"), « *Favoriser la communication verbale* » ("Objectifs") et « *Développer le langage* » ("Moyens").

¹⁴⁷ Cf. Annexe X, « 1^{er} mandat, observations effectuées lors de ce suivi ».

¹⁴⁸ Cf. Annexe VI, "Différenciation : critères spécifiques", "APPRENTISSAGES et Méthodes", dimension "Adaptation".

antérieurement dans notre recherche, la notion de différenciation s'articule à la notion d'adaptation et se réfère à la pédagogie différenciée. Pour analyser précisément cette articulation entre ces notions, les observations effectuées sur le terrain et la définition du type d'accompagnement investigué, nous souhaitons expliciter ce qu'est la pédagogie différenciée.¹⁴⁹

La pédagogie différenciée vise à proposer un ajustement pédagogique entre les ressources de l'enseignant et les caractéristiques de l'élève afin de favoriser ses apprentissages. Le pédagogue Jean-Michel Zakhartchouk précise ainsi cette notion :

« La pédagogie différenciée modifie le rapport de l'enseignant au savoir à transmettre. Contraint de gérer l'hétérogénéité, de prendre en compte les élèves réels qu'il a en face de lui, de s'assurer que ce qu'il enseigne soit vraiment appris, il va devoir « travailler » le savoir afin de le transformer en objet enseignable. D'une part, en se recentrant sur l'essentiel et en se posant la question du progrès intellectuel que l'on souhaite faire accomplir à l'élève. D'autre part, en inventant des méthodes, démarches, chemins de traverse, en recourant à l'imagination et à l'inventivité pour que les contenus soient vraiment appropriés par tous. »¹⁵⁰

Autrement dit, la pédagogie différenciée prend en compte la spécificité du savoir, la personnalité de l'élève et les ressources du maître dans l'optique que l'enseignement s'ajuste au plus près de chaque élève. Selon cet auteur, la différenciation pédagogique porte sur plusieurs aspects¹⁵¹ qui se trouvent être tous corrélés aux critères relatifs à la dimension "Adaptation"¹⁵².

D'un certain point de vue, la notion de pédagogie différenciée est un pléonasme. Il ne peut y avoir de pédagogie sans différenciation. Toutefois, il existe une gradation dans la différenciation. Dans les écoles publiques vaudoises, la pédagogie différenciée est une pratique régulière, car les instituteurs adaptent leur enseignement à leur classe et à leurs élèves. D'ailleurs, c'est même une fonction qui leur incombe en regard de leur cahier des charges :

« Organiser son enseignement selon les objectifs, les découpages et les directives définis dans les textes de référence (plan d'études, objectifs annuels, programmes, moyens d'enseignement, cadre général de l'évaluation) et en veillant à la différenciation des pratiques pédagogiques. »¹⁵³

Il existe comme nous le mentionnions, plusieurs niveaux de gradation, d'adaptation, dans la différenciation pédagogique. La pédagogie devient de plus en plus différenciée et spécifique

¹⁴⁹ Une nouvelle version de la procédure de mandat individuel et de classe (annexe III) a été créée pour la rentrée 2017-2018. Certains changements ont été opérés comme la suppression de la partie « Parents » et celle qui nous intéresse dans cette section, la partie "Différenciation". Nous ne pouvons donc pas mettre en relation des critères qui seraient présents dans les procédures de mandats individuels suivis puisque cette partie n'est plus présente. Toutefois, nous nous référerons aux critères des procédures de mandats individuels analysés pour la période 2015-2017 relatifs à cette partie, en les articulant aux observations effectuées sur le terrain.

¹⁵⁰ ZAKHARTCHOUK J.-M., *Au risque de la pédagogie différenciée*, Paris, Éditions INRP, 2001, p. 79.

¹⁵¹ *Ibid.*, « ...les outils d'apprentissage, ...les démarches d'apprentissage, ...les situations d'apprentissage, ...le degré de guidage, ...la place du relationnel, ...la gestion du temps, ...la manière de « mobiliser » et d'« enrôler » les élèves, ...l'organisation de la classe, ...les formes de travail, ...les consignes données, ...les formes d'évaluation, ...les contenus », pp. 39-42.

¹⁵² Cf. Annexe VI, "Différenciation : critères spécifiques", "APPRENTISSAGES et Méthodes", dimension "Adaptation".

¹⁵³ ÉTAT DE VAUD, DFJC, DGEO, « Cahier des charges : Maître généraliste ou maîtresse généraliste (enseignement primaire 1H -8H), fonction n° 2 » in *vd.ch*, avril 2015, consulté le 24 mars 2019, p. 2.

lorsqu'elle concerne un élève dit « à besoin particulier ». La différenciation peut se décliner en aménagement lorsqu'un élève est autorisé à utiliser une calculatrice lors d'un test de mathématiques par exemple. Ce niveau de différenciation ne modifie pas les objectifs à atteindre au niveau du programme scolaire. La différenciation peut aussi se décliner en programme personnalisé lorsqu'un élève obtient une diminution du nombre de verbes de français à maîtriser par exemple. Dans ce cas, le niveau de différenciation modifie les objectifs à atteindre au niveau de programme scolaire. La pédagogie différenciée concerne donc des aspects spécifiques et des niveaux de gradation.

Fort de ces considérations, nous pouvons à présent articuler précisément les critères de la dimension "Adaptation" à la notion de différenciation pédagogique. Les critères relatifs aux conditions-cadre de cette dimension sont les suivants : « **Adaptation des objectifs**, Adaptation des moyens, Adaptation du rythme, Séquençage des tâches, *Simplification des consignes*, *Explications supplémentaires* et *Diminution de la quantité de travail* ». Le premier critère « **Adaptation des objectifs** » renvoie à la variante "programme personnalisé" tandis que le deuxième « Adaptation des moyens » se réfère à la variante "aménagement". Ils sont transversaux aux aspects de pédagogie différenciée mentionnés par Zakhartchouk. Nous illustrerons les autres critères de cette dimension en les articulant aux aspects de pédagogie différenciée mentionnés par cet auteur et à nos observations effectuées lors des suivis de mandats individuels.

Les critères « Adaptation du rythme, Séquençage des tâches et *Diminution de la quantité de travail* » peuvent être reliés à l'aspect de la gestion du temps : « Il y a des séquences courtes, dynamiques où le temps est segmenté, d'autres où on travaille à un rythme plus lent, en tenant compte des relations différentes au temps. C'est ainsi que pour certains, le temps est toujours *contrainte*, alors que pour d'autres, il est *ressource*. »¹⁵⁴ L'auteur souligne que le rythme de travail doit varier selon les dispositions de la classe, mais aussi des élèves afin de s'ajuster à leurs besoins. Les critères « Adaptation du rythme et Séquençage des tâches » sont illustrés durant l'activité proposée par l'intervenant lors du premier mandat individuel suivi¹⁵⁵. En effet, la phase d'écriture effectuée au tableau noir par l'élève est intégrée dans un accompagnement graduel qui *séquence la tâche* en question (prendre la craie, écrire un mot, effacer, réécrire, etc.) et *adapte le rythme* de l'activité par rapport à cet élève en particulier. Dans cette situation, la gestion du temps est ajustée à l'élève afin qu'il puisse réussir la tâche en question, à son rythme et selon ces dispositions.

Les critères « *Simplification des consignes* et *Explications supplémentaires* » s'intègrent dans l'aspect lié aux consignes données : « Les consignes peuvent être ou non *impliquantes*, être données sans trop d'explications, volontairement floues ou ambivalentes ou au contraire fortement explicitées. (...) Il faut renoncer définitivement au mythe de la *consigne parfaite* et accueillir une diversité justifiée par la diversité des objectifs poursuivis tout autant que par celle des apprenants. »¹⁵⁶ L'accompagnement exercé lors d'une séquence d'observations lié au suivi du deuxième mandat traduit en action ces deux critères :

¹⁵⁴ ZAKHARTCHOUK J.-M., *op.cit.*, p. 40.

¹⁵⁵ Cf. Annexe X, « 1^{er} mandat, observations effectuées lors de ce suivi ».

¹⁵⁶ ZAKHARTCHOUK J.-M., *op.cit.*, p. 42.

« L'intervenant s'est placé à côté d'un élève sur une petite chaise et l'aidait dans la réalisation d'un travail. Il lui répétait les consignes de l'exercice et le félicitait. »¹⁵⁷

L'intervenant accompagne l'élève dans la réalisation d'une tâche en reformulant les consignes, en les simplifiant et en fournissant des explications supplémentaires. Cet accompagnement positionne l'intervenant dans un travail pédagogique, de pédagogie différenciée, qui peut être considéré dans ce cas comme de l'enseignement, car il restructure la transmission d'un savoir scolaire.

Les deux autres dimensions de la partie "DIFFÉRENCIATION" liées à la méthodologie d'apprentissages sont celles de l'"Attitude" « Développer l'attitude d'élève-apprenant » et de l'"Ancrage" « Développer le centrage ». Ces critères ont déjà été évoqués et illustrés dans d'autres parties de ce travail et ne seront donc pas plus approfondis ici. Notons cependant que ces critères apparaissent dans une partie spécifiquement dédiée à la pédagogie différenciée. Ces considérations viennent renforcer notre choix de considérer ces dimensions comme constitutives d'un accompagnement socioéducatif de type pédagogique.

L'accompagnement socioéducatif de type pédagogique est aussi exercé par les intervenants lors des mandats de classe. Toutefois, la composition de ce type d'accompagnement est différente, car il s'exerce dans une perspective collective. Nous considérons que seule la sous-catégorie "Méthodes" ("APPRENTISSAGES") peut y être corrélée, à travers les dimensions "Ancrage" et "Climat". La procédure de mandat de classe suivi ne fournit pas d'éléments à ce propos. Cependant, le critère « Problèmes d'attention »¹⁵⁸ de cette première dimension "Ancrage" qui est relatif aux conditions-cadre des procédures de mandats de classe peut être mis en relation avec une séquence d'observations du mandat de classe suivi :

« Lorsque le niveau d'attention devient problématique, l'intervenant demande aux élèves de se concentrer en leur disant :

- Pouvez-vous murmurer comme vous l'aviez fait au début ? »¹⁵⁹

L'intervenant contribue dans cette situation à réguler le groupe-classe en le rendant attentif au travail qu'il doit effectuer. De ce fait, elle favorise leur ancrage face aux apprentissages et participe ainsi à la gestion de classe. Cet axe d'accompagnement articule un ancrage face aux apprentissages, un soutien pédagogique et la gestion de classe. Ce dernier point souligne un travail pédagogique collectif.

La deuxième dimension de cette sous-catégorie est celle du "Climat". La procédure de mandat de classe suivi ne contient pas de critère relatif à cette dimension. Cependant, les critères « Maintenir un climat calme et Installer un climat propice aux apprentissages »¹⁶⁰ qui composent cette dimension au niveau des conditions-cadre des procédures de mandats de classe peuvent être mis en relation avec les observations effectuées lors du mandat de classe suivi. L'intervenant accompagne l'ensemble de la

¹⁵⁷ Cf. Annexe X, « 2^e mandat, observations effectuées lors de ce suivi ».

¹⁵⁸ Cf. Annexe VIII, "Observations croisées, objectifs et moyens : critères spécifiques", "APPRENTISSAGES et Méthodes", dimension "Ancrage".

¹⁵⁹ Cf. Annexe XI, mandat de classe, observations effectuées lors de ce suivi.

¹⁶⁰ Cf. Annexe VIII, "Observations croisées, objectifs et moyens : critères spécifiques", "APPRENTISSAGES et Méthodes", dimension "Climat".

classe dans un travail d'intégration des règles de savoir-vivre et de savoir-être au sein de la classe. Nous pensons que cette intervention influe aussi sur l'instauration d'un climat de classe serein et calme qui est propice aux apprentissages. Toutefois, c'est davantage la gestion de la dynamique de classe qui est à considérer comme un axe de travail pédagogique à visée collective et relationnelle.

L'accompagnement socioéducatif de type pédagogique est relativement poreux, pénétré par les registres éducatif et pédagogique. L'axe pédagogique individuel de cet accompagnement est à nuancer en ce qui concerne la méthodologie d'apprentissages. Par contre, le travail effectué autour des compétences langagières et en relation à la différenciation pédagogique démontre un recours majeur au registre pédagogique. Quant à l'axe pédagogique collectif, le travail effectué par les intervenants le positionne davantage dans une variante de pédagogie relationnelle, qui est mineure dans l'ensemble des interventions de l'équipe SEMS au niveau des mandats de classe. Ce type d'accompagnement n'est que faiblement mobilisé dans les interventions collectives.

3.3. ACCOMPAGNEMENT SOCIOÉDUCATIF DE TYPE TRANSVERSAL

Ce type d'accompagnement socioéducatif est nommé transversal, car nous considérons qu'il est polyvalent. Cet accompagnement peut être mobilisé dans une variante pédagogique et/ou intégrative. De plus, cette transversalité se réfère aussi aux compétences professionnelles des intervenants et à leur posture. L'axe individuel de ce type d'accompagnement socioéducatif transversal est en premier lieu relatif aux cinq dimensions transversales issues des critères transversaux des parties "Objectifs" et "Moyens".¹⁶¹ Les critères issus de la première dimension, celle de la "Conscientisation" ne sont pas présents dans les procédures de mandats individuels suivis. Pourtant dans chaque mandat suivi¹⁶², ces trois critères « Développer la prise de recul, Favoriser le dialogue (avec l'élève) et *Favoriser l'autoévaluation* » peuvent être illustrés par l'accompagnement qu'exercent les intervenants. Lors du nettoyage du tableau noir (premier mandat), l'intervenant questionne l'élève sur les raisons d'avoir amené un tabouret avec lui. Cette interpellation favorise une *prise de recul* face à la situation et permet de *conscientiser* son comportement afin qu'il élabore une stratégie résolutive. Dans cette optique il évalue lui-même la manière de résoudre sa difficulté (*auto-évaluation*). Lors de la discussion entourant le déménagement de l'élève (deuxième mandat), l'intervenant lui demande d'évaluer l'impact de son déménagement sur le comportement qu'il a eu durant la session. De ce fait, il favorise une *prise de recul* et une forme d'*auto-évaluation* permettant de *conscientiser* ses comportements en vue de les modifier. Lors du processus de régulation des émotions (troisième mandat), l'intervenant demande à l'élève s'il a besoin d'autre chose pour installer plus profondément son attitude. De cette manière, l'intervenant développe la *prise de recul*, une forme d'*auto-évaluation* et une *conscientisation* du ressenti de l'élève afin qu'il approfondisse sa connaissance de soi.

Les critères issus de la deuxième dimension, celle du "Renforcement positif" sont la « Valorisation » et le « Renforcement positif ». Ceux-ci ne sont pas présents dans les procédures de mandats individuels suivis. Toutefois, les observations effectuées lors des suivis de mandats permettent de les illustrer. Lorsque l'intervenant accompagne l'élève dans un processus de

¹⁶¹ Cf. Annexe VI, parties "Objectifs et Moyens : critères transversaux", dimensions "Conscientisation", "Renforcement positif", "Outils", "Accueil" et "Évaluation".

¹⁶² Cf. Annexe X, « observations effectuées lors du suivi des trois mandats ».

transformation émotionnelle face à son travail¹⁶³, il tente de *renforcer* un état émotionnel positif face aux apprentissages de l'élève. Quand les intervenants félicitent à de nombreuses reprises les élèves qu'ils accompagnent, ils les *valorisent*.¹⁶⁴ La valorisation fait partie du renforcement positif dans le sens où le fait de souligner les réussites d'un élève développe son estime et favorise une attitude positive face aux adultes.

La troisième dimension, celle des "Outils"¹⁶⁵ comprend sept critères¹⁶⁶. Lors du premier mandat individuel suivi¹⁶⁷, l'intervenant invite l'élève à se rendre vers le coin bibliothèque. Dans ce cas, l'intervenant utilise cet espace comme *un coin-ressource*. Toutefois, c'est l'utilisation de cet espace qui est mobilisé alors que le critère propose d'aménager un espace de ce type. Le critère « *Développer des routines, de la prévisibilité* » comprend deux termes qui ne sont pas forcément synonymiques. Cela rend les illustrations compliquées à produire. De plus, pour observer la mise en place d'habitudes, il serait nécessaire de répéter plusieurs chaque suivi de mandat, ce qui n'a pas été le cas. Lors du troisième mandat suivi¹⁶⁸, l'intervenant travaille avec l'élève sur sa fiche comportementale. Il doit évaluer et traduire son comportement par l'intermédiaire de figures « souriante, neutre ou mécontente ». Ce dispositif peut être considéré comme un *tableau smileys*. Cet exercice participe à la conscientisation des comportements chez l'élève. L'enseignant peut ensuite dialoguer avec l'élève sur une base interprétative figurative. Lors du deuxième mandat individuel suivi¹⁶⁹, l'intervenant utilise des dessins figurant différentes émotions. Ceux-ci peuvent être considérés comme des *pictogrammes* émotionnels. Lors du troisième mandat individuel suivi¹⁷⁰, l'intervenant travaille avec l'élève sur une fiche comportementale qui utilise des *pictogrammes* émotionnels. Le critère « *Garde d'urgence : ne pas céder, ne pas délaissier le reste du groupe* » évoque un dispositif spécifique mis en place par l'équipe SEMS. Un intervenant peut être appelé par un enseignant afin de venir s'occuper d'un élève qui perturbe fortement le déroulement du cours. Dans ces cas, l'élève est sorti de la classe. L'intervenant et l'élève se rendent dans un espace prévu pour l'accueillir. Une telle situation ne s'est pas produite durant notre présence sur le terrain. Le critère « *Exercices sensoriels d'équilibre* » est connexe à celui des « *Exercices proprioceptifs* ». Les mouvements effectués par l'élève en mode miroir¹⁷¹ lors de la fin de la session du troisième mandat individuel suivi en constituent une illustration.

La quatrième dimension, celle de l'"Accueil", est composée de l'unique critère « *Écouter l'élève* ». Ce critère ne figure pas dans les procédures de mandats individuels suivis. Cependant, les observations effectuées lors des trois mandats suivis¹⁷² offrent de multiples illustrations de cette capacité d'accueil liée à l'écoute. Lorsque l'intervenant se met à la hauteur de l'élève, l'écoute dans

¹⁶³ Cf. Annexe X, « 3^e mandat, observations effectuées lors de ce suivi ».

¹⁶⁴ *Ibid.*, « 2^e mandat, observations effectuées lors de ce suivi, « Il répétait les consignes et le félicitait (...) Je suis content de vous voir. » ; 3^e mandat, observations effectuées lors de ce suivi, « C'est génial, on retrouve l'état ! » ».

¹⁶⁵ Aucun de ces critères n'apparaît dans les procédures des mandats individuels suivis. Nous articulerons chaque critère avec un exemple spécifique s'il est illustré par les observations effectuées lors du terrain.

¹⁶⁶ Cf. Annexe VI, parties "Objectifs et Moyens : critères transversaux", dimension "Outils", critères : « Mise en place d'un coin ressource, *Développer des routines, de la prévisibilité ; Tableau smileys, Pictogrammes, Garde d'urgence : ne pas céder, ne pas délaissier le reste du groupe* et *Exercices sensoriels d'équilibre* ».

¹⁶⁷ Cf. Annexe X, « 1^{er} mandat, observations effectuées lors de ce suivi ».

¹⁶⁸ *Ibid.*, « 3^e mandat, observations effectuées lors de ce suivi ».

¹⁶⁹ *Ibid.*, « 2^e mandat, observations effectuées lors de ce suivi ».

¹⁷⁰ *Ibid.*, « 3^e mandat, observations effectuées lors de ce suivi ».

¹⁷¹ *Ibid.*, « 3^e mandat, observations effectuées lors de ce suivi ».

¹⁷² *Ibid.*, « observations effectuées lors du suivi des trois mandats ».

ses difficultés et lui propose de rejoindre le coin-bibliothèque en l'enveloppant d'une couverture (premier mandat). Quand l'intervenant écoute l'élève qui explique la manière dont il a réagi lorsque sa maîtresse lui a demandé de refaire sa fiche (deuxième mandat). Et lorsque l'intervenant questionne l'élève sur son déménagement et écoute son ressenti face à celui-ci (troisième mandat). Nous pourrions continuer longuement d'illustrer cette capacité d'accueil liée à l'écoute tant les exemples sont nombreux. Cela indique que cette notion d'accueil est centrale dans l'accompagnement socioéducatif de type transversal exercé par l'équipe SEMS.

La cinquième dimension, celle de l'"Évaluation" est composée de l'unique critère « *Observer et évaluer les compétences de l'élève* ». Ce critère n'est pas présent dans les procédures de mandats individuels suivis. Toutefois, cette dimension est omniprésente dans les observations effectuées lors des mandats suivis. Nous n'en fournirons qu'une seule illustration. Lors du premier mandat individuel suivi¹⁷³, l'élève est invité à nettoyer le tableau noir. Cette activité proposée par l'intervenant est probablement à considérer comme un dispositif spécifique permettant l'évaluation des compétences de l'élève face au travail. Un des objectifs de ce mandat est celui-ci : « *Travail individuel : renforcement de la persévérance et dans l'aisance à se mettre au travail* »¹⁷⁴. Dans ce sens, l'activité proposée par l'intervenant lui permet notamment d'évaluer la progression de l'élève quant à cet objectif. Ses observations et son analyse de la situation lui permettront de constater que l'objectif est atteint, de réitérer l'activité ou de proposer un autre dispositif. Cette compétence d'évaluation des compétences de l'élève est centrale dans le travail effectué par l'équipe SEMS. Elle est mobilisée à tous niveaux et s'intègre largement dans les types d'accompagnement pédagogique et intégratif.

L'axe individuel de l'accompagnement socioéducatif de type transversal se réfère aussi aux conditions-cadre des procédures de mandats individuels de la partie "Différenciation"¹⁷⁵ à travers deux dimensions transversales : "Outils" et "Rapport au groupe". Les critères relatifs à ces dimensions ne font pas forcément explicitement référence à la pédagogie différenciée comme c'est le cas pour les critères relatifs à la dimension "Adaptation". La première dimension "Outils" est composée des critères suivants : « *Aménagement d'un coin-ressource, Déplacer l'élève à côté de l'enseignant pour travailler, Rituels sécurisants et Aides visuelles* ». Le premier critère « *Aménagement d'un coin-ressource* » peut être polyvalent. Si cet espace est mobilisé pour favoriser l'apprentissage de la lecture, le dispositif est pédagogique. Par contre, si cet espace est utilisé pour permettre à l'élève de retrouver son calme, il est intégratif. Suivant l'angle d'approche, ce dispositif s'insère dans un accompagnement à visée intégrative et/ou pédagogique. Le deuxième critère « *Déplacer l'élève à côté de l'enseignant pour travailler* » évoque la possibilité pour les enseignants d'utiliser ce dispositif au gré des circonstances pour canaliser un élève par la proximité physique générée par cette situation. Aucune situation n'a permis d'observer ce dispositif en action. Un accompagnement relatif au troisième critère « *Rituels sécurisants* » n'a pas pu être observé. Il aurait été nécessaire de réitérer à plusieurs reprises les suivis de mandats afin de mieux comprendre comment cette ritualité se manifeste. Le quatrième critère « *Aides visuelles* » se réfère à des dispositifs d'aide à la lecture comme une loupe par exemple. Bien qu'aucune situation ne permette d'illustrer un accompagnement mobilisant ce type d'aménagement, nous pouvons considérer qu'il poursuit davantage une visée pédagogique.

¹⁷³ *Ibid.*, « 1^{er} mandat, observations effectuées lors de ce suivi ».

¹⁷⁴ *Ibid.*, « 1^{er} mandat, objectifs ».

¹⁷⁵ Cf. Annexe VI, "Différenciation : critères transversaux", dimensions "Outils" et "Rapport au groupe".

La deuxième dimension, celle du "Rapport au groupe" comprend le critère « *Travail par petit groupe* ». Les procédures de mandats individuels suivis ne contiennent pas ce critère. Cependant, une séquence d'observations réalisée lors du deuxième mandat individuel suivi¹⁷⁶ offre une illustration de ce travail par petit groupe. En effet, l'intervenant propose à un petit groupe d'élève un jeu centré sur l'apprentissage des émotions. Dans ce cas, il est à visée intégrative. Toutefois, le travail par petit groupe peut tout à fait poursuivre une optique pédagogique. Par exemple, si un intervenant propose une activité permettant de développer l'ancrage des élèves face à leur apprentissage.

L'accompagnement socioéducatif individuel de type transversal est polyvalent. Il révèle des composantes spécifiques mobilisables par les deux autres types d'accompagnement. De plus, l'analyse de cet accompagnement démontre aussi que certaines composantes sont aussi liées à des compétences professionnelles. Ces compétences sont relatives à l'analyse¹⁷⁷, à la psychologie¹⁷⁸, au savoir-faire (registre technique)¹⁷⁹ et à une posture éthique¹⁸⁰.

L'accompagnement socioéducatif de type transversal se manifeste aussi dans sa variante collective. Celui-ci n'a pu être observé que relativement à la dimension transversale "Rapport au groupe" issue de la partie "Différenciation"¹⁸¹ des conditions-cadre des procédures de mandats de classe. Cette dimension contient le critère transversal « *Travail individuel/petit groupe : réflexion, analyse et recherche de solutions* ». Bien que cette partie ne soit plus présente dans la nouvelle procédure de mandat, nous pensons qu'un accompagnement relatif à ce type de travail de groupe est illustré par la séquence d'observations suivante :

*« Lors de ce travail, l'intervenant circule entre chaque groupe, suggère des pistes, les félicite. Elle instaure beaucoup de contacts physiques avec les élèves et leur parle de manière douce et calme. (...) La session se termine, elle ramasse leurs travaux et leur dit qu'ils seront continués la semaine prochaine et que d'ici là, ils peuvent réfléchir à ce travail et mémoriser leurs idées. »*¹⁸²

Ce passage fait suite à la narration symbolique de l'intervenant et aux ateliers de groupe. Lors de ce travail en petit groupe, la réflexion, l'analyse et la recherche de solutions sont convoquées afin de favoriser l'intégration des règles de vie commune. Sa posture est rassurante et invite les élèves à exprimer leur besoin tout en considérant leurs idées. La notion de valorisation est ici centrale. À la fin de la session, l'intervenant invite les élèves à réfléchir à ce travail jusqu'à la prochaine fois afin de stimuler leur créativité et l'intégration de ce processus résolutif. L'optique collective de cet accompagnement transversal s'intéresse à développer la cohésion sociale du groupe-classe, mais aussi à stimuler leur réflexion et à intégrer les apprentissages vécus lors de cette session. En cela, ce type de travail de groupe peut-être hybride, tantôt intégratif, tantôt pédagogique.

¹⁷⁶ *Ibid.*, « 2^e mandat, restitution des observations ».

¹⁷⁷ Dimension "Évaluation".

¹⁷⁸ Dimensions "Conscientisation" et "Renforcement positif".

¹⁷⁹ Les deux dimensions "Outils" et la dimension "Rapport au groupe".

¹⁸⁰ Dimension "Accueil".

¹⁸¹ Cf. Annexe VII, "Différenciation : critères spécifique et transversal", dimension transversale "Rapport au groupe".

¹⁸² Cf. Annexe XI, « mandat de classe, restitution des observations ».

3.4. MISSION ET MULTIPLICITÉ DE L'ACCOMPAGNEMENT : ENTRE DIMENSIONS ET PRATIQUES

L'analyse effectuée dans ce chapitre a permis d'identifier les composantes des trois types d'accompagnement socioéducatif exercé par les intervenants. L'accompagnement socioéducatif de type intégratif s'intéresse principalement à développer la socialisation d'un élève avec le groupe-classe en travaillant sur ses comportements (interactions et émotions) et son rapport aux normes, en ce qui concerne la perspective du mandat individuel. La visée de cet accompagnement pour les mandats de classe se traduit par un travail principalement orienté sur le rapport que les élèves entretiennent aux normes scolaires afin de favoriser le savoir-vivre ensemble, la cohésion sociale. De plus, cet accompagnement s'intéresse à l'axe comportemental en favorisant une meilleure dynamique de classe, perçue comme réactive. Ce qui nécessite notamment un soutien émotionnel envers certains élèves.

L'accompagnement socioéducatif de type pédagogique s'intéresse principalement à favoriser le rapport qu'un élève entretient avec ses apprentissages, en l'aidant à s'ancrer face à ceux-ci. De plus, le recours à la pédagogie différenciée démontre une volonté d'ajuster le cadre scolaire à l'élève afin qu'il soit au plus près de ses compétences pour progresser. Ceci est relatif à l'approche par mandat individuel. Concernant les mandats de classe, ce type d'accompagnement est mineur. Toutefois, les intervenants cherchent à développer l'ancrage des élèves face à leur apprentissage et à favoriser un climat de classe serein, propice aux apprentissages.

L'accompagnement socioéducatif de type transversal révèle la polyvalence de cet accompagnement. Il peut être mobilisé pour travailler sur des composantes intégratives et/ou pédagogiques. De plus, cet accompagnement expose davantage des compétences professionnelles mobilisées par la pratique des intervenants. L'approche par mandat individuel expose des compétences liées au domaine analytique, psychologique et du savoir-faire. De plus, la notion d'accueil fournit une composante éthique de la posture professionnelle des intervenants. Pour l'approche collective de cet accompagnement, ce sont les compétences liées au savoir-faire qui sont soulignées.

Les pratiques formelles sont relatives aux dimensions formelles des prescriptions. Dans ce sens, l'accompagnement socioéducatif de type intégratif expose la diversité de cette pratique des intervenants. L'accompagnement socioéducatif de type intégratif démontre davantage des pratiques informelles non prévues par les prescriptions. Quant à l'accompagnement socioéducatif de type transversal, il se situe dans l'hybridité, à mi-chemin entre le formel et l'informel suivant l'usage et les objectifs poursuivis par les intervenants.

4. TRAVAIL DE RÉSEAU ET COLLABORATION

L'activité professionnelle de l'équipe SEMS s'appuie sur les conditions-cadres qui guident leurs interventions. Ces dernières se déploient au sein des classes à travers plusieurs types d'accompagnement. Afin d'effectuer leur mission relative aux mandats individuels et de classe, les intervenants sont amenés à effectuer un travail de réseau avec de nombreux acteurs du milieu scolaire. Nous considérons le travail de réseau opéré par les intervenants comme un niveau supplémentaire de la traduction de leur mission qui émerge de leur prescription. En effet, leur cahier des charges de l'équipe SEMS stipule dans la section « Règlement d'équipe » que l'intervenant se doit d'« être un acteur du réseau »¹⁸³. Plus précisément, l'articulation entre la définition de leur poste et les tâches qui leur sont attribuées soulignent que les intervenants doivent collaborer avec « ...tous les acteurs du réseau social, éducatif et médical. (...) et tous les acteurs du réseau environnant »¹⁸⁴. Cette activité influe sur la construction des interventions de l'équipe SEMS et produit des pratiques professionnelles spécifiques relatives au travail de réseau.

La notion de réseau est une structure mobile qu'un ensemble de liens sociaux forgés sur le lieu de travail qui interagissent dans l'optique de travailler sur une mission commune. Selon Vité, le travail de réseau « ...implique un partage des responsabilités, des rôles et de l'information. »¹⁸⁵ C'est à travers cette activité de partage professionnel que « ...la définition en commun des objectifs à atteindre et de la stratégie pour les atteindre permet d'assurer la cohérence de l'intervention. »¹⁸⁶ Toutefois, le travail de réseau peut prendre diverses formes d'échanges, du simple partage de l'information, en passant par la collaboration voir des formes d'alliance éducative. Ce chapitre a pour objectif de répondre à notre troisième axe de recherche relatif aux composantes de la collaboration et des modalités la favorisant à travers le travail de réseau effectué par les intervenants. Notre questionnement face au travail de réseau opéré par les intervenants est relatif à notre question de départ qui cherche à analyser la traduction de la mission des intervenants en pratique professionnelle. Quelles sont les composantes du travail de réseau des intervenants de l'équipe SEMS ? Quelles sont les modalités permettant de favoriser ce travail de réseau ? En quoi, le travail de réseau opéré par les intervenants se distancie-t-il des dimensions officielles de leur mission ?

Le réseau de l'intervenant SEMS est multiple. Nous focaliserons notre attention sur les acteurs directement concernés par le travail de réseau dans l'activité professionnelle des intervenants. Nous intégrons la direction qui structure les interventions des intervenants. L'équipe SEMS elle-même par l'intermédiaire de ces séances d'intervision que nous considérons comme un espace de travail de réseau interne. Les enseignants qui influent sur la construction des conditions-cadre et parcourent l'ensemble du processus d'intervention de l'équipe SEMS. Les parents qui s'insèrent dans le processus d'intervention. Et le réseau pluridisciplinaire qui rassemble des corps de métiers divers et variés dans l'optique d'orienter les interventions. Le réseau circonscrivant l'activité des intervenants peut s'étendre quasiment à l'infini dans une optique de système d'interaction : les politiques cantonales et fédérales, les organisations faitières des travailleurs sociaux, la législation cantonale, nationale et

¹⁸³ Cf. Annexe I, « Cahier des charges, Règlement d'équipe ».

¹⁸⁴ *Ibid.*, « définition du poste et tâches ».

¹⁸⁵ VITÉ L., *Alliances de travail et enseignement spécialisé. Éclairages sur le travail en réseau*, Lucerne, Éditions SZH, Série « Éducation Spéciale à la FPSE de l'Université de Genève », n° 3, 2000, p. 9.

¹⁸⁶ *Idem.*

internationale entourant le bien-être de l'enfant, etc. Nous retiendrons dans ce champ structurel, la législation cantonale relative à l'attribution du statut salarial de l'intervenant qui impact profondément sa professionnalité. Cet enjeu sera développé en conclusion. De manière implicite, les élèves sont présents dans ce travail de réseau, ils sont au centre des préoccupations. Toutefois, ils ne sont pas compris comme des acteurs du réseau, mais comme des acteurs de la mise en mouvement du réseau.

Pour répondre à notre questionnement lié à ce travail de réseau, nous avons orienté notre analyse envers plusieurs sources de données. Les analyses antérieures basées sur les prescriptions, les conditions-cadre et les observations de terrain guideront nos réflexions. Plus spécifiquement, les observations liées au travail de réseau sont délicates à mettre en place. Le secret professionnel entour de nombreuses strates relatives à ce travail de réseau. De plus, notre recherche s'intéresse à la professionnalité des intervenants et donc aussi à leurs représentations.

Notre angle d'approche est relatif à leurs représentations et leurs discours sur leurs pratiques. Fort de ces perceptions, nous avons basé notre analyse sur une source de données principales relative à un entretien collectif effectué avec les intervenants. Nous avons opté pour une approche méthodologique constituée principalement par les données récoltées lors d'un entretien collectif semi-directif basé sur un canevas spécifique.¹⁸⁷ Cet entretien collectif s'est déroulé le 14 mai 2019 en présence des quatre membres de l'équipe SEMS. Cet axe d'investigation permet d'accéder par le discours aux représentations des intervenants qu'ils produisent face à leur travail de réseau et donc dans une certaine mesure à leur pratique du travail de réseau. Dans cette perspective nous partageons l'analyse de ces auteurs : « Les pratiques au travail sont entendues ici comme les pratiques telles qu'elles sont observées par le chercheur ou restituées au chercheur par les travailleurs eux-mêmes. »¹⁸⁸ De nombreux échanges discursifs partagés lors de l'entretien collectif ont été placés sous le sceau de la confidentialité, que ce soit en regard de la direction, des parents et/ou du réseau interdisciplinaire. Cela engendre des limites dans l'analyse de notre axe de travail. Cette prudence informe de l'extrême volatilité des informations de réseau et poursuit une volonté de préservation des structures professionnelles. Notons aussi que les prénoms sont d'emprunts et qu'ils sont mixtes afin de ne pas identifier les personnes concernées.

Celui-ci investiguait les deux acteurs centraux, en terme régularité des interactions, les enseignants et les parents. Les enjeux relatifs au réseau pluridisciplinaire sont aussi présents, mais dans une moindre mesure, le secret professionnel étant particulièrement vivace avec cette strate. Les références à la direction n'ont pas été investiguées dans l'entretien collectif pour les mêmes raisons. Nous ferons tout de même quelques remarques à ce sujet par l'intermédiaire d'informations récoltées lors de discussions informelles avec le directeur, la doyenne et les intervenants. Notons encore, le travail de réseau effectué par l'équipe SEMS elle-même à travers ces séances d'intervention. Nous avons eu l'occasion d'assister à l'une d'elles. Cette perspective s'intègre à une forme de collaboration interne à l'équipe.

¹⁸⁷ Cf. Annexe XIII.

¹⁸⁸ AVRIL C., CARTIER M., et SERRE D., *op.cit.*, p. 27.

4.1. LA DIRECTION : ENTRE TRAVAIL DE RÉSEAU ET RAPPORT HIÉRARCHIQUE

L'analyse du premier réseau s'intéresse aux rapports entretenus entre la direction et l'équipe SEMS. Nous entendons par direction, les deux personnes directement concernées par les activités professionnelles des intervenants : le directeur et la doyenne de pédagogie différenciée. L'entretien collectif n'a pas pu être intégré à notre axe de recherche. En effet, celui-ci est couvert par le secret professionnel. Sachant cela, nous n'avons pas investigué les composantes et les écarts de pratiques relatifs à ce travail de réseau. Toutefois, les informations obtenues lors d'entretiens informels permettent d'envisager sans trahir ce secret professionnel que les rapports entretenus par les intervenants sociaux et la direction s'apparentent davantage à une relation hiérarchique qu'à une logique de réseau. Le directeur de l'établissement semble conférer une marge de manœuvre importante aux intervenants dans l'exercice de leur fonction. En ce qui concerne, la doyenne en pédagogie différenciée, sa présence au sein du réseau est plus marquée que celle du directeur. En effet, de par son poste, elle occupe aussi une fonction relative à la supervision des procédures de mandats. Cette fonction se décline en rôle hiérarchique et d'expertise. Son rôle hiérarchique consiste en la validation et l'attribution des mandats d'observation et des mandats d'intervention. Son rôle d'expertise corrélée à sa fonction spécifique en pédagogie différenciée contribue à l'élaboration des mesures de l'équipe SEMS. C'est donc ce dernier point relatif à l'expertise qui est à considérer comme directement constitutif d'un travail de réseau, d'échanges de points de vue et d'affinement stratégique. La position du directeur et le rôle relatif à la validation des procédures de mandats de la doyenne sont à considérer davantage comme un rapport hiérarchique.

4.2. L'ÉQUIPE SEMS ET LES SÉANCES D'INTERVISION

L'analyse du deuxième réseau est relative à l'équipe SEMS elle-même, et plus particulièrement à leur propre réseau alimenté par leurs séances d'intervision. Pour investiguer ce niveau de travail de réseau, nous avons opté pour une investigation directe, par notre présence au sein de ces interventions. De ce fait, l'entretien collectif n'aborde pas le fonctionnement de ces séances d'intervision. Notre présence à ces interventions poursuivait principalement un objectif de recherche focalisé non pas sur une typologie des problématiques travaillées, mais sur les fonctions des interventions pour l'équipe elle-même. Toutefois, nous souhaitons expliciter certaines problématiques travaillées lors de la séance d'intervision à laquelle nous avons pu assister. Contextualiser. Cela permet ensuite de mieux se représenter les fonctions de ces interventions sur la construction de la professionnalité des intervenants. Rôle de la coordinatrice.

Nous avons eu l'occasion d'assister à une séance d'intervision d'équipe.¹⁸⁹ Ces interventions hebdomadaires durent généralement deux heures. La majorité des discussions auxquelles nous avons pu assister dans le cadre de ces interventions sont relatives à des problématiques que rencontrent les intervenants avec certaines situations vécues lors des suivis de mandats en classe et en dehors de celle-ci. Ces problématiques concernent les difficultés de collaboration avec les enseignants, un travail de réseau complexe à entreprendre avec les parents, un accompagnement difficile à gérer face à l'agitation d'un élève par exemple et une remise en question des mesures élaborées (stratégies

¹⁸⁹ Observation-participante lors d'une intervention d'équipe effectuée à Lausanne en présence de l'ensemble des intervenants, le mardi 22 janvier 2019, de 12h à 14h.

d'intervention). Les discussions relatives à la collaboration avec les enseignants se focalisaient sur les difficultés qu'éprouvent certains intervenants à rendre compréhensible la pertinence des mesures socioéducatives mises en place. Les difficultés relationnelles (d'entente) étaient aussi évoquées. Le travail de réseau avec les parents était appréhendé à travers les stratégies discursives. En effet, les intervenants échangeaient leur point de vue afin d'affiner leur discours pour faciliter une alliance avec les parents et ainsi obtenir aussi plus facilement leur approbation quant aux mesures proposées pour leur enfant.

Nous pensons que ces séances d'intervision sont conçues comme des espaces permettant aux intervenants d'exposer les épreuves de professionnalité qu'ils traversent dans une optique de réflexivité commune. Les stratégies socioéducatives sont discutées sur le plan méthodologique (pertinence et efficacité) et sur le plan discursif (ajustement du discours face aux acteurs du réseau). La première fonction de ces interventions consiste en la mise en commun des points de vue réflexifs dans une logique de construction d'une expertise collective. La deuxième fonction renvoie à une logique quasi thérapeutique, dans le sens où les épreuves de professionnalité (émotionnelles, organisationnelles et politico-éthiques) que vivent les intervenants sont accueillies par l'équipe. Cette délibération en équipe agit comme un sas de décompression, un dispositif de résilience commune. De manière transversale, ces deux fonctions permettent aux intervenants d'appréhender la complexité et l'incertitude de leur terrain :

« Les travailleurs sociaux sont livrés à l'incertitude des situations et des réponses qui demandent une délibération en équipe. Face à la complexité du matériau humain, les travailleurs sociaux mobilisent des savoirs scientifiques issus des sciences humaines, savoirs multiples et complexes qu'ils ne peuvent nullement appliquer de manière systématique. Ceux-ci réclament une perpétuelle adaptation aux situations. Le travailleur social est en situation permanente de réflexivité. »¹⁹⁰

L'incertitude et la complexité vécues par les intervenants en regard de l'accompagnement et du travail de réseau se trouvent explicitées et régulées au sein de ces séances d'intervision. Celles-ci permettent aux membres de l'équipe SEMS d'exposer la manière dont ils conçoivent leur travail au niveau réflexif, éthique, stratégique et organisationnel dans une optique de régulation émotionnelle et d'élaboration d'une expertise collective. Ces fonctions génèrent aussi bien des consensus entourant leurs pratiques qu'une inventivité des modèles d'intervention.

4.3. TRAVAIL DE RÉSEAU ET COLLABORATION AVEC LES ENSEIGNANTS

L'analyse du troisième réseau est relative aux rapports de travail entretenus entre les enseignants et les intervenants de l'équipe SEMS. Ce réseau est davantage à considérer sous l'angle de la collaboration. Ces professionnels sont amenés à interagir sur l'ensemble du processus d'intervention comme nous l'avons déjà mentionné, les enseignants signalent à l'équipe SEMS les difficultés qu'ils rencontrent avec un élève ou une classe. Ces interpellations sont effectuées lors de discussions en salle des maîtres et/ou par l'intermédiaire de la procédure de mandat. À la suite de cette interpellation, ces deux professionnels interagissent au sein de la classe lors du mandat d'observations et rédigent leurs

¹⁹⁰ VRANCKEN D., *op.cit.*, 2012, p. 30.

observations croisées. Une fois l'aval de la doyenne obtenu, ils se concertent pour proposer une mesure effective qui sera validée ou non en mandat d'intervention. L'enseignant participe dans une certaine mesure à l'élaboration des mesures d'intervention. À travers ce processus et lors des interventions effectives, ces professionnels sont amenés à se côtoyer dans l'optique de répondre aux difficultés vécues par l'élève quant à son adaptation à la vie scolaire (mandat individuel) ou aux difficultés relatives à la cohésion de classe (mandat de classe).

D'abord, nous présenterons les différences de collaboration entre les mandats individuels et les mandats de classe en relation avec les représentations des champs de compétences de ces deux groupes professionnels. Puis, nous aborderons les modalités de collaboration développées par les intervenants face aux enseignants.

Collaboration, mandats individuels et de classe

Les mandats individuels sont relatifs à la mission d'adaptation de l'élève à la vie scolaire. L'approche de ces mandats est spécifique pour les intervenants, que ce soit au niveau des conditions-cadre ou des types d'accompagnement mobilisés. La collaboration développée avec les enseignants dans le cadre de ces interventions possède ces propres caractéristiques comme l'illustre ce passage :

« Maxence : *Nous on arrive dans les mandats individuels avec cette problématique de qu'est-ce qu'est le métier d'élève dans l'implication, dans le savoir-être en fait, voilà. Nous on est sur le savoir-être, je dirais que les enseignants sont sur le savoir et sur le savoir-faire.*

Dominique : *Moi j'ai l'impression que je suis vraiment centrée sur l'enfant et son évolution de lui-même par rapport à lui-même. C'est quelque chose de beaucoup plus individualisé et puis où l'enseignant souvent revient au fait que l'élève n'est pas au niveau ou bien qu'il n'est pas comme les autres. Mais même pour des histoires de progression de compétences sociales par exemple. Moi j'ai vraiment ce regard, je me dis... je compare peu, en fait, parce que mon job c'est que ce gamin-là. Du coup, on interagit peu avec l'enseignant dans ces moments.*

Maxence : *Dans ces mandats individuels, on est centré sur l'élève, sur ses besoins éducatifs. On n'intervient pas à proprement parlé sur le pédagogique, on intervient vraiment sur l'éducatif avec lui. »¹⁹¹*

L'individualisation de l'accompagnement est centrale dans ces extraits. L'individualisation est un concept clé dans la mission poursuivie par les intervenants, rendue notamment possible par le contexte même de la prise en charge, ils sont accompagnent un élève. Maxence expose le concept de métier d'élève qui présuppose un accompagnement centré sur des compétences et des habiletés que l'élève se doit d'acquérir. Elle articule ces dernières aux notions de savoir-être et de savoir-faire. Dans cette perspective, le métier d'élève serait un ensemble de dispositions intérieures favorisant l'adaptation de l'élève à la vie scolaire. Ce concept de métier d'élève est évoqué à plusieurs reprises par les intervenants lors de l'entretien collectif et/ou lors de discussions informelles. Il semble agir comme un fondement de leur posture professionnelle au sein de ce type de mandat. En suivant cette perspective,

¹⁹¹ Entretien collectif avec l'équipe SEMS, 14.05.2019.

une distinction est opérée avec les enseignants. D'un côté, le savoir-être et de l'autre le savoir-faire et les savoirs.

Quant à Dominique, il poursuit l'explicitation de cette approche des mandats individuels en soulignant que son accompagnement se focalise sur l'évolution de l'élève face à ses diverses compétences sans prendre le groupe-classe comme point de référence. Dans cette optique, le groupe ne serait pas mobilisé comme un référentiel comparatif. Ce qui importe c'est l'évolution de l'élève pour lui-même. Cette focalisation sur l'élève, dégagé du groupe-classe, s'articule dans ce passage avec l'évocation d'une faible interaction avec l'enseignant.

Maxence renforce implicitement cette faible collaboration entretenue avec les enseignants lors des interventions, en soulignant à nouveau sa focalisation sur l'élève lui-même, et spécifiquement sur ses besoins éducatifs. Dans cette optique, il considère que la pédagogie n'est pas une discipline avec laquelle il structure son accompagnement et l'approche de sa mission. Lors de cet entretien collectif, les intervenants ont largement insisté sur cette distinction de champs de compétences, en particulier concernant l'approche des mandats individuels.

L'approche des intervenants face aux mandats individuels se focalise sur l'individualisation de la prise en charge, sans considérer le groupe-classe comme une référence comparative. Cette individualisation articulée au concept de métier d'élève est au fondement des représentations professionnelles des intervenants. Une distinction est opérée entre les enseignants et les intervenants. Les enseignants s'occuperaient de transmettre des savoirs spécifiques : des savoirs et des savoir-faire qui les positionneraient selon les intervenants dans le registre pédagogique. A contrario, les intervenants considèrent travailler le savoir-être des élèves suivis en relation à leurs besoins éducatifs. Cette distinction des champs de compétences articulée à de faibles interactions sur le terrain des interventions souligne une faible collaboration entre ces deux groupes professionnels en ce qui concerne les mandats individuels.

Les discours des intervenants liés aux mandats de classe s'inscrivent dans un autre registre. L'individualisation de la prise en charge s'efface au profit d'une approche centrée sur les interactions développées entre les élèves et l'enseignant. La collaboration au sein de ces mandats s'en trouve modifiée comme l'explique ce passage :

« Maxence : Après sur les mandats de classe, tu es plutôt sur qu'est-ce qui se joue comme interactions entre l'enseignant et les élèves. Ça fait clairement partie de ces mandats et puis du coup les solutions que tu apportes elles sont très différentes parce que c'est des solutions partagées.

Sam : Moi j'ai eu une enseignante qui m'a demandé une fois de prendre la classe pendant puis de fonctionner un peu comme elle faisait, comme ça elle a pu prendre du recul et voir d'un œil un peu externe ce qui se passait dans la classe, c'était une fois. »¹⁹²

Ces extraits soulignent une intensification de la collaboration entre les intervenants et les enseignants au sein des mandats de classe. Travailler sur les interactions entre les enseignants et les

¹⁹² Entretien collectif avec l'équipe SEMS, 14.05.2019.

élèves présupposent une remise en question plus importante de la posture professionnelle de l'enseignant, sur sa responsabilité dans l'instauration d'un climat de classe calme, propice aux apprentissages.¹⁹³ Cet axe de travail implique un questionnement pédagogique de la part des intervenants face aux enseignants, ce qui touche à leur posture professionnelle. Un questionnement pédagogique axé sur la trame de la gestion de classe. Cette approche amène ces professionnels à intensifier leur dialogue et leur collaboration pour trouver des terrains d'entente et des solutions partagées par tous. Sam souligne qu'elle a été amenée à prendre en charge une fois la classe dans laquelle elle exerçait. Elle s'est installée, par imitation, dans une posture enseignante. Par cette pratique, elle permet à l'enseignante, en imitant son rôle, de prendre du recul sur l'impact produit par « sa manière » de gérer sa classe. Ce dispositif s'apparente à un jeu de rôle qui permet à l'enseignante de se questionner sur sa posture pédagogique et ainsi mieux comprendre comment ajuster celle-ci. Ce dispositif peut être considéré comme une forme de supervision voir de coaching pédagogique. L'intention de favoriser la cohésion de classe qui est la mission centrale des intervenants lors des mandats de classe se traduit en premier lieu dans cet exemple en un accompagnement pédagogique de l'enseignant. Cette optique déplace les frontières des champs de compétences. Alors que les intervenants considèrent que leur accompagnement lors des mandats individuels est centré sur l'éducatif et non sur le pédagogique, au sein des mandats de classe, leur approche place le registre pédagogique comme une référence majeure.

Les représentations des intervenants quant à la collaboration entretenue avec les enseignants soulignent des modes opératoires et des approches différentes. L'individualisation de la prise en charge et la focalisation des intervenants sur l'évolution de l'élève en regard de ses besoins éducatifs sont au centre des mandats individuels. La collaboration de terrain est considérée comme faible. L'approche des mandats de classe est centrée sur les interactions entre les élèves et les enseignants dans une perspective de cohésion de classe. Elle s'articule aussi avec un travail de gestion de classe mobilisant le registre pédagogique et impactant l'enseignant dans sa posture professionnelle. LA collaboration de terrain est soulignée comme plus étroite, dans un mode de concertation et de partages de compétences. Pérennisation ?

Collaboration et modalités

Les représentations des intervenants quant à la collaboration entretenue avec les enseignants font émerger des modes opératoires distincts entre l'approche par mandat individuel et de classe. Les processus collaboratifs entre ces deux groupes professionnels se diffusent sur une large temporalité. De l'interpellation, en passant par la construction des conditions-cadre et des interventions de terrain. Même si le degré de collaboration varie suivant les types de mandats exercés, elle n'en demeure pas moins présente relativement à cette temporalité. Plusieurs modalités sont constituées par les intervenants pour favoriser ce processus collaboratif. La phase d'interpellation consiste en une porte d'entrée, car l'enseignant est en première ligne face aux difficultés qu'ils rencontrent et qu'ils éprouvent. Cette phase initiale est une porte d'entrée dans laquelle se déploie une première modalité favorisant le processus collaboration, une modalité de l'accueil :

¹⁹³ Cf. Annexe VIII, "Observations croisées, objectifs et moyens : critères spécifiques", APPRENTISSAGES et Méthodes, dimension "Cadre", critères : *Maintenir un climat calme* et *Installer un climat propice aux apprentissages*.

« Sam : Une épaule.

Dominique : Mais c'est sur aucun mandat.

Sam : C'est énorme.

Dominique : C'est une grosse part du travail.

Sam : C'est une grosse part du travail, déjà d'accueillir tous les soucis, tous les problèmes qu'ils ont à cause de cet élève.

Dominique : Leur rage des fois...

Sam : Leur rage, leur colère....

Dominique : Leur désespoir. (...) »¹⁹⁴

La notion d'accueil est caractérisée par l'écoute et la prise en considération des difficultés rencontrées par les enseignants avec un élève et/ou leur classe. Écouter les difficultés, les accueillir et soutenir l'enseignant dans les épreuves qu'il vit. Épreuves qui sont définies parfois dans l'intensité par les intervenants, usant de qualificatifs profonds : rage, colère et désespoir. Cette reconnaissance des difficultés crée une emphase qui instaure un climat d'ouverture. Il est aussi souligné que cette modalité ne consiste pas dans une prescription spécifique, c'est une pratique informelle. L'écoute et la reconnaissance des difficultés vécues par l'enseignant permettent aussi de cerner avec acuité les enjeux sous-jacents qui ont nécessité une interpellation et un éventuel mandat d'intervention. Cet accueil, connexe à la notion de sollicitude, est une modalité d'entrée, une forme de préalable à une collaboration en devenir.

Cette modalité empreinte de sollicitude est relative à une forme de soutien face aux épreuves traversées par les enseignants. La modalité de l'accueil se confond avec celle du soutien qui dans le passage suivant confère à une forme de soutien thérapeutique :

« Sam : (...) Non, mais c'est ça, parce qu'en général nous on connaît très bien la situation, puisqu'on est en classe aussi. On sait que c'est énorme à gérer. Des fois j'ai presque l'impression qu'on est juste la soupape avant le burnout.

Dominique : Ah oui clairement, mais c'est un des objectifs tacites du projet.

Sam : Oui, je pense...

Dominique : Que de baisser le taux de burnout dans l'établissement, dès le départ et ça a marché, même si on n'a pas le droit d'avoir les statistiques. Parce qu'on ne peut pas savoir pourquoi les gens sont absents. »¹⁹⁵

¹⁹⁴ Entretien collectif avec l'équipe SEMS, 14.05.2019.

¹⁹⁵ *Idem.*

Ce passage prolonge la modalité de l'accueil dans une perspective de soutien à l'enseignant. Plus qu'un soutien, cette modalité traduit une composante quasi thérapeutique de la posture des intervenants. Le recours à cette posture illustre aussi une forme de précarisation des conditions d'emploi des instituteurs. Les intervenants mobiliseraient donc une pratique informelle poursuivant une mission de prévention face au burnout enseignant. Ces pratiques informelles révèlent une dimension officieuse de la mission des intervenants, absente de leur cahier des charges et donc de leur prescription. En poussant la réflexion, et avec un brin de provocation, nous pourrions considérer que cette dimension officieuse traduit une mission qui n'est pas celle de l'adaptation des élèves à la vie scolaire, mais des enseignants à la vie scolaire et/ou de la vie scolaire aux enseignants. Dans cette perspective, modalité collaborative et mission tacite se confondent. L'accueil et le soutien proposés aux enseignants leur offre la possibilité de trouver du réconfort, ainsi des pistes de régulation interne et externe face aux épreuves qu'ils vivent.

Les modalités de l'accueil et du soutien parcourent l'ensemble du processus collaboratif. En regard plus spécifiquement aux phases d'interventions en situation de classe, une autre modalité émerge et vient renforcer une stratégie favorisant la collaboration entre ces groupes professionnels, celle de l'adaptation appréhendée dans sa multiplicité et sa fonction d'ajustement pratique :

« Sam : Notre travail, il est quand même beaucoup en lien avec la personne qu'on a en face de nous.

Dany : On doit s'adapter. J'ai l'impression qu'on doit s'adapter à 60% à l'élève et à 40% à l'enseignant. C'est quand même énorme... voire 50/50.

Dominique : Et puis on ne peut pas obliger les gens à être spongieux avec notre façon de faire, avec ce que l'on propose et ce que l'on essaie. Même si visiblement ça marche, je ne suis pas du tout sûr que ça marche quand c'est elle qui va essayer et puis il faut que ça lui corresponde, sinon ça ne rime à rien. Après il y a des trucs d'organisation qui ... c'est vrai que quand on fait des trucs qui sortent du cadre, mais en général quand tu es un peu inventif... tu vas forcément proposer autre chose que ce qui se fait déjà dans la classe.

Sam : Oui, mais l'enseignante elle peut prendre cette proposition et puis s'approprier cette proposition et du coup se sera plus facile qu'elle soit acceptée.

Dominique : Oui, voilà tout à fait. »¹⁹⁶

La notion d'adaptation est centrale dans le discours des intervenants. Elle est corrélée autant à l'élève qu'à l'enseignant. Dans cet extrait, c'est surtout l'ampleur de l'adaptation à l'enseignant qui est soulignée. Les intervenants mentionnent la nécessité de s'adapter à l'enseignant, à son regard, son approche, sa sensibilité. Ils sont en tension entre standardisation et inventivité de leur travail. Une mesure standard a davantage de probabilité de se voir appropriée par l'enseignant, mais ne sera pas forcément la plus pertinente pour l'élève. À l'inverse, une mesure plus inventive, qui sort du cadre habituel, a davantage de probabilité d'être délaissée par l'enseignant malgré sa pertinence. Cette stratégie d'adaptation est aussi à analyser sous l'angle de la pérennisation. En effet, ce n'est pas que

¹⁹⁶ *Idem.*

les dispositifs proposés ne soient pas reconnus comme pertinents par les enseignants, c'est aussi qu'ils n'ont peut-être pas les ressources et le temps nécessaire pour les maintenir seuls. Cette complexité et cette incertitude du terrain sont une composante de leur réalité de terrain. Les intervenants poursuivent une mission qui doit tenir compte des intérêts de l'élève et de l'approche des enseignants afin que les mesures proposées soient légitimées et qu'elles se pérennisent par un phénomène d'appropriation. Cette modalité de l'adaptation est une voie médiane qui favorise la collaboration entre ces deux groupes professionnels. C'est un art de l'ajustement, de la concertation, du repositionnement pratique qui guide la collaboration et permet de conjuguer les champs de compétences de ces deux groupes professionnels dans une optique de synergie.

La dernière modalité soulevée par les intervenants concerne une trame sous-jacente relative à la spécificité du milieu scolaire qui est depuis peu investi par des professionnels en accompagnement socioéducatif. Cette modalité face à cette situation nouvelle et inédite est celle de la reconnaissance :

« Dominique : Pour installer une bonne collaboration, il faut que l'enseignant se sente reconnu. Donc tout ce qu'on arrive à voir, qu'on arrive vraiment à ressentir comme positif, on essaie de le dire ou de l'exprimer d'une façon ou d'une autre pour mettre en place cette reconnaissance. Et puis que ce soit sincère. Parce qu'on est quand même des intrus, c'est à nous de les reconnaître pas à eux de nous reconnaître. »¹⁹⁷

Dans le canton de Vaud, pour se référer à notre terrain de recherche, la classe est un espace, un territoire professionnel principalement dévolu aux enseignants. D'autres groupes professionnels y exercent comme les enseignants spécialisés qui s'occupent au sein des classes d'élèves à besoins spécifiques. Les intervenants sociaux, et plus largement les travailleurs sociaux, sont des groupes professionnels qui n'investissent que depuis peu cet espace. Cette conscience de l'incursion - de l'intrusion pour paraphraser le terme de Dominique - dans un territoire spécifique, inédit et nouveau est partagée par tous les intervenants. Cette perception les amène à être particulièrement prudents et attentifs. Dans cette optique, les intervenants font preuve de valorisation et de considération face au travail de l'enseignant. Il en va de leur intégration au sein d'un collectif et d'un établissement.

4.4. TRAVAIL DE RÉSEAU ET COLLABORATION AVEC LES PARENTS

L'analyse du quatrième réseau est relative aux relations professionnelles entretenues entre les intervenants et les parents d'élève. Le cahier des charges des intervenants ne fait pas explicitement référence aux parents comme des acteurs du réseau. Toutefois, leur présence est implicitement soulignée lorsque ce document stipule que les intervenants doivent collaborer avec l'ensemble des acteurs du réseau environnant, du réseau social, éducatif et médical.¹⁹⁸ L'ancien canevas de la procédure de mandat¹⁹⁹ comprenait une partie spécifiquement dévolue à la place des parents. Les conditions-cadre relatives à celle-ci soulignaient des pratiques informatives ainsi qu'une collaboration distinguée entre problématique et constructive. L'actuel canevas de la procédure de mandat²⁰⁰ ne se réfère que succinctement à la place des parents, évoquant la date à laquelle les parents ont été informés

¹⁹⁷ *Idem.*

¹⁹⁸ Cf. Annexe I, « définition du poste et tâches ».

¹⁹⁹ Cf. Annexe II.

²⁰⁰ Cf. Annexe III.

d'une mesure d'intervention relative à leur enfant. À travers l'analyse des conditions-cadre, nous avons découvert que les intervenants cherchent à obtenir l'accord des parents quant aux mesures qu'ils proposent afin de construire une vision commune ou tout du moins une cohérence de cadre entre les parents et les intervenants.

L'entretien collectif effectué avec l'équipe SEMS avait pour objectif d'approfondir leur position quant au travail de réseau développé avec les parents. Plus précisément, nous souhaitions accéder aux représentations des intervenants face à ce type de travail de réseau, sur la place accordée aux parents dans celui-ci et sur les modes de collaboration entretenue entre ces deux acteurs. Cet entretien permet notamment de déceler la diversification des pratiques professionnelles des intervenants relatives à ce travail de réseau. En premier lieu, l'entretien collectif permet d'explicitier la place accordée aux parents par les intervenants dans la mise en place des mesures proposées :

« Dominique : *La place des parents ...*

Sam : *...elle est super importante.*

Dany : *Oui, c'est primordial.*

Sam : *Pour moi c'est là où tu avances. »*²⁰¹

Les intervenants considèrent dans ce passage que la place des parents au sein du réseau est centrale et même primordiale. Ils conçoivent les parents comme des acteurs clés du travail en réseau. La collaboration effectuée dans le travail de réseau entre les intervenants et les parents poursuit une intention spécifique qui est complémentaire aux modalités de la médiation et la guidance parentale, celle de la recherche d'alliance comme le souligne cet extrait :

« Avec la petite dont je te parlais avant, j'ai réussi à créer une alliance avec ses parents. Je pense que c'est grâce à cette alliance qu'on en est aussi arrivé là où on en est maintenant. »²⁰²

L'alliance entre les parents et les intervenants est perçue, dans cet extrait, comme un vecteur central dans l'efficacité des mesures socioéducatives. Cette notion d'alliance suppose « un investissement fort des acteurs en fonction d'un but ».²⁰³ C'est une forme de collaboration étroite et profonde qui vise à la construction d'un cadre éducatif cohérent. Notons aussi que cette recherche d'alliance est probablement aussi une stratégie professionnelle déployée dans le but d'obtenir la légitimation et la validation des mesures proposées de la part des parents. Cette adhésion facilite la mise en place des interventions socioéducatives. Une collaboration étroite et soutenue entre les parents et les intervenants ne peut être que bénéfique pour l'élève/enfant :

« Des relations positives entre les parents et les éducateurs contribuent, entre autres, à un meilleur ajustement socioscolaire de l'enfant à l'école, à une meilleure estime de soi

²⁰¹ Entretien collectif avec l'équipe SEMS, 14.05.2019.

²⁰² *Idem.*

²⁰³ TIËCHE C. *et al.*, « De l'identification des facteurs de décrochage par des enseignants aux réponses pédagogiques et structurelles d'un canton suisse (Vaud) » in GILLES J.-L. *et al.* (Éds.), *Les alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire*, Berne, Éditions Peter Lang, 2012, p. 111.

de l'élève et à une plus grande participation parentale. Elles contribuent aussi à soutenir les parents dans leur rôle parental et à développer leurs sentiments de compétence parentale dans l'aide à apporter à leur enfant. »²⁰⁴

Des relations positives et la mise en place d'un cadre éducatif cohérent et partagé par les adultes entourant l'enfant génèrent un impact positif pour celui-ci. L'élève percevant cette cohésion accordera davantage sa confiance dans l'accompagnement proposé. De plus, cette cohérence de cadre aura pour lui un effet structurant et apaisant.

À travers cette recherche d'alliance éducative, les intervenants sont amenés à occuper des fonctions ou modalités spécifiques favorisant collaboration et permettant de travailler dans une approche plus systémique. L'une de ces fonctions est corrélée à une logique de médiation :

« Dominique : J'avoue que je fais un peu le trait d'union. Il faut que j'explique ce qu'a voulu dire la maîtresse dans l'agenda, des fois je fais de la médiation. De la médiation entre les parents et l'enfant, pour qu'ils comprennent mieux les raisons. »²⁰⁵

Ce rôle de médiation revient à plusieurs reprises dans le discours des intervenants, que ce soit entre les parents et les enseignants, mais aussi face au réseau pluridisciplinaire comme nous le verrons dans le sous-chapitre suivant. L'art de la médiation en relation à son étymologie se définit comme « ...la capacité de se tenir au milieu d'un conflit, de séparer les deux parties, de pacifier les tensions. »²⁰⁶ Dans la citation de Dominique, cet art de la médiation se traduit par la reformulation et l'explicitation d'une remarque faite par l'enseignante. Les intervenants usent de l'interprétation et des stratégies discursives pour relier les différents acteurs du réseau. En cela, la médiation effectuée par les intervenants participe à créer du lien et favoriser la compréhension mutuelle des acteurs du réseau afin de rendre la collaboration plus efficiente. Cette fonction de médiation est associée à une modalité supplémentaire, celle du soutien qui est connexe :

« Sam : Alors sans aller à la maison, j'ai été plusieurs après-midis avec la maman de la petite dont je parlais avant. Je les ai invitées à venir à l'école et puis on s'est vu tous les trois. La maman, la petite et moi.

Dominique : Pour jouer.

Sam : Puis on a été au parc, alors je n'ai pas été chez eux, mais je les ai vues ensemble.

Dominique : Ça c'est de la guidance parentale, vraiment presque privée.

Sam : Mais j'ai eu l'aval de la direction, j'ai expliqué ce que je faisais. »²⁰⁷

Dans cette situation, l'intervenant rencontre la mère et la fille en dehors de l'établissement, ce qui est un point délicat. Sam souligne qu'elle ne s'est pas rendue à la maison. Les discussions informelles

²⁰⁴ DESLANDES R., « Collaboration école-famille : défis sociaux et scolaires » in *Options CSQ*, hors-série n° 1, 2006, p. 145.

²⁰⁵ Entretien collectif avec l'équipe SEMS, 14.05.2019.

²⁰⁶ ASTIER I., *Les nouvelles règles du social*, Paris, Éditions PUF, coll. « Le lien social », 2007, p. 75.

²⁰⁷ Entretien collectif avec l'équipe SEMS, 14.05.2019.

effectuées avec les intervenants démontrent que cette relation entre école et famille (maison) est dévolue à l'assistante sociale de l'école. Un lieu neutre est donc choisi afin d'éviter de se rendre chez la famille. Les extraits ci-dessus ne contiennent pas suffisamment d'informations pour savoir si c'est le fait de se retrouver dans un lieu en dehors de l'école et/ou le fait de pratiquer de la guidance parentale qui est sujet à caution. Dans tous les cas, ce passage informe qu'ils existent des frontières territoriales et disciplinaires dans le travail de réseau entre intervenants et parents.

La guidance parentale est une forme de soutien éducatif à la parentalité. Dans cette perspective, l'intervenant propose des pistes éducatives dans l'optique de travailler sur la relation entre la mère et la fille. Action qui impact la relation mère-fille, mais probablement aussi par effet systémique, la relation entre la fille et les problèmes qu'elles rencontrent dans son adaptation à la vie scolaire. Dans ce sens, l'adaptation à la vie scolaire est travaillée au niveau de la relation mère-fille. Cette pratique qui semble minoritaire, est une pratique à mi-chemin entre l'officiel et l'informel. Absent du cahier des charges, mais cautionné par la Direction. Ce recours épisodique à la guidance parentale manifeste une dimension relativement officieuse de la mission des intervenants dans le travail de réseau effectué avec les parents.

Le travail de réseau effectué entre les intervenants et les parents occupe une place importante dans l'activité professionnelle des intervenants. Les intervenants mobilisent des fonctions de médiation et de soutien éducatif à la parentalité qui traduisent des modes collaboratifs spécifiques qui sont corrélés à la construction d'une alliance éducative. Le cahier des charges de l'équipe SEMS ne mentionne en rien ce travail de réseau opéré avec les parents. Les conditions-cadre relatives à cette partie du mandat évoquent un travail axé sur une intention de favoriser une collaboration constructive et un échange d'informations soutenu. Le nouveau canevas de la procédure de mandat²⁰⁸ n'offre plus de possibilités d'évoquer le fonctionnement collaboratif entre les parents et les intervenants. Nous émettons l'hypothèse que ce travail de réseau est délicat, car il fait émerger certaines pratiques informelles qui se situent sur des frontières territoriales traversant plusieurs corps de métiers. De ce fait, une certaine zone grise est maintenue, ce qui facilite d'un certain point de vue la poursuite du fonctionnement.

Cependant, la procédure de mandat qui est une autre forme de prescription mentionne ce travail de réseau en soulignant la place des parents dans le processus d'intervention. L'analyse des procédures de mandats démontre que la communication tente d'être favorisée par la médiation et la recherche d'alliance afin de collaborer efficacement entre ces différents acteurs. Par contre, la guidance parentale revêt ici un caractère plus hybride à mi-chemin entre la pratique formelle (légitimation orale de la Direction) et la pratique informelle, ce qui la place dans une forme de mission officieuse poursuivie par l'activité professionnelle des intervenants sociaux.

4.5. LE TRAVAIL DE RÉSEAU PLURIDISCIPLINAIRE

L'analyse du cinquième réseau est relative au réseau pluridisciplinaire. Ce réseau est composé suivant les situations par des assistants sociaux, des pédopsychiatres, des psychologues, des logopédistes, des psychomotriciens, et plus globalement par tous acteurs du domaine social, éducatif et médical. Pour des raisons de secret professionnel, certains éléments apparus lors de l'entretien collectif

²⁰⁸ Cf. Annexe III.

et certaines informations récoltées par l'intermédiaire de documents et de discussions informelles seront omis ou rendus volontairement opaques. Le cahier des charges de l'équipe SEMS se réfère à ce réseau en stipulant, dans les tâches associées à la mission des intervenants, qu'ils doivent travailler « ...en étroite collaboration avec l'enseignant(e) et tous les acteurs du réseau social, éducatif et médical. »²⁰⁹ Ce document ne mentionne pas d'informations complémentaires face à ce type de travail de réseau. Les deux canevas des procédures de mandats posent cette question : « L'enfant a-t-il été présenté à l'équipe pluri ? »²¹⁰ au sein de la partie introductive. Cette question permet pour les intervenants d'obtenir une vision globale de la situation. Dans certains cas, l'interpellation de l'enseignant convoque une situation qui est déjà suivie par le réseau pluridisciplinaire. Tous les professionnels impliqués dans le réseau doivent être informés des interventions des divers acteurs. Il est donc nécessaire de le savoir et de s'y référer pour adapter les mesures envisagées. Certaines situations au vu de leur « gravité » devraient en premier lieu être communiquées à ce réseau avant qu'une intervention de l'équipe SEMS soit envisagée. Et dans certains cas, c'est l'équipe pluridisciplinaire qui sollicite l'intervention de l'équipe SEMS pour qu'elle participe à l'accompagnement d'un élève. La circulation de l'information au sein de ce réseau est considérée comme particulièrement importante :

« Dany : Il faut vraiment que toutes les informations circulent bien dans le réseau interprofessionnel, c'est vraiment fondamental pour trouver une orientation pour l'élève que l'on suit. Il y a énormément de corps de métiers dans ce réseau. C'est hyper important de partager toutes les observations de chacun de ces pôles de corps de métiers. »²¹¹

La circulation de l'information et le croisement des points de vue sont considérés comme centraux dans l'élaboration des mesures socioéducatives concernant l'élève. Il y a une recherche de concordance entre les mesures spécifiques des différents corps de métiers ainsi afin de constituer une prise en charge globale et cohérente pour l'ensemble des acteurs du réseau pluridisciplinaire. Différentes cultures professionnelles se côtoient au sein de ce réseau afin de produire une expertise collective et un cadre d'intervention cohérent, efficace et dense. La présence de l'équipe SEMS au sein de ce réseau permet aussi de valider et de légitimer leurs mesures afin que leur intervention se déploie avec efficacité, nuance et fluidité :

« Maxence : Il y a des possibilités de triangulations qui sont énormes, que ce soit par l'enfant, les parents, etc. Donc c'est vraiment essentiel que l'information circule dans tout le réseau en permanence. Qu'on n'oublie jamais personne quand on fait une réunion. De réunir chaque fois tout le réseau si c'est possible. De mettre des solutions qui sont validées et prises par tout le réseau. Sinon ton travail il n'avance pas, c'est dans ton coin, c'est cacahuète. »²¹²

La notion de triangulation est perçue comme un obstacle professionnel. La focale est placée sur les parents et les enfants. L'interprétation des situations et les avis de ces deux acteurs peuvent nuire à la compréhension des situations et générer des effets contre-productifs. À travers cette notion s'esquisse la problématique de l'interprétation des situations. Il est donc central que les points de vue soient

²⁰⁹ Cf. Annexe I, « définition du poste ».

²¹⁰ Cf. Annexes II et III.

²¹¹ Entretien collectif avec l'équipe SEMS, 14.05.2019.

²¹² *Idem.*

partagés et les informations recoupées afin d'obtenir une vision claire et nuancée des situations suivies. Si les acteurs du réseau pluridisciplinaire ne sont pas en cohérence interprétative, il y a des risques de perte d'efficacité et d'effet contre-productif. L'objectif est donc de constituer une interprétation commune qui est constitutive qui est corrélé à la construction d'une expertise collective. Cette mise en commun des ressources interprofessionnelles et la constitution d'un consensus pratique permettent en outre la validation des mesures socioéducatives proposées et développées par l'équipe SEMS. Cela impacte positivement et constructivement le développement de pratiques d'interventions cohérentes, efficaces et fluides pour tous les acteurs du réseau.

4.6. TRAVAIL DE RÉSEAU : ENTRE PRATIQUES FORMELLES ET INFORMELLES

La collaboration effectuée entre ces différents acteurs révèle de nombreuses pratiques formelles et informelles, en particulier dans les rapports entretenus avec les enseignants et les parents. Le travail de réseau effectué avec la direction démontre que les intervenants bénéficient d'une certaine marge de manœuvre en regard du directeur. La collaboration entretenue avec la doyenne en pédagogie différenciée souligne un double rôle, un rôle hiérarchique et un rôle d'expertise face à l'élaboration des mesures socioéducatives. Les séances d'intervision permettent à l'équipe SEMS de créer un espace propice aux échanges d'informations et d'élaboration des stratégies socioéducatives et discursives. De plus, ces séances fonctionnent comme une zone de résilience commune favorisant la gestion des épreuves de professionnalité. Quant au réseau pluridisciplinaire, il permet de réguler et les informations en les recoupant afin de constituer une interprétation fine des situations, de positionner chaque corps de métiers dans une zone qui lui est dévolue et de construire une expertise collective afin de favoriser l'élaboration de mesures globales cohérentes. Ces différents réseaux ne font pas émerger de pratiques informelles spécifiques. Les pratiques des intervenants face à ceux-ci prennent appui sur les prescriptions et les détaillent. Toutefois, le secret professionnel entourant fortement ces réseaux et spécifiquement celui de la direction et du réseau pluridisciplinaire rendent compliquées l'investigation de pratiques informelles.

L'analyse des deux autres réseaux relatifs aux enseignants et aux parents permet de souligner davantage la spécificité des dimensions et des pratiques mobilisées. Concernant le rapport entretenu avec les enseignants, une distinction est opérée entre les mandats individuels et les mandats de classe. La collaboration est considérée comme plus étroite dans les mandats de classe. Le recours au pédagogique est évincé dans les mandats individuels alors que les conditions-cadre et les observations de terrain démontrent l'inverse. A contrario, les mandats de classe sont davantage porteurs d'une mobilisation du pédagogique en rapport à la posture enseignante et à la capacité à gérer une classe. De manière transversale, l'entretien collectif démontre que les pratiques informelles sont nombreuses dans la collaboration entre enseignants et intervenants surtout concernant les modalités. En effet, les intervenants occupent des fonctions de soutien proche du coaching et de prévention face au burnout.

Pour clore ce chapitre qui est principalement dévolu à l'entretien collectif, nous souhaitons souligner que les divergences dans les discours ont été quasiment inexistantes. La coordinatrice de groupe a souvent débuté les réponses aux questions. Toutefois, de manière globale, nous n'avons pas analysés de contradictions ou de stratégies de détournement. C'est davantage une cohérence d'ensemble qui a été de mise.

5. MISSION ET FONCTION SOCIALISATRICE DE L'ÉCOLE

Ce chapitre a pour objectif de répondre à notre quatrième axe d'analyse relatif à la redéfinition de la mission des intervenants en regard des analyses produites antérieurement. Cette redéfinition de la mission à travers les pratiques formelles et informelles permettra de questionner la fonction socialisatrice de l'école. En quoi la présence des intervenants questionnent-ils l'école au niveau de sa fonction socialisatrice et intégratrice ? Les interventions de l'équipe SEMS s'insèrent dans un phénomène de diversification des métiers du travail social. Ce groupe professionnel est récent dans le milieu scolaire. Le développement du projet ayant généré la constitution de l'équipe SEMS date de la rentrée 2007. Nous partons de l'hypothèse que la présence des intervenants spécialisés en accompagnement socioéducatif est devenue une nécessité pour l'institution scolaire. L'école publique vaudoise n'arrive plus à assumer sa fonction socialisatrice et intégratrice sans collaborer avec ce groupe professionnel d'un nouveau genre. Nous définirons dans ce chapitre ce que nous entendons par fonction socialisatrice et intégratrice de l'école. Puis, nous rassemblerons les différentes analyses produites antérieurement afin de redéfinir la mission des intervenants. Ensuite, nous articulerons cette mission reconfigurée avec la fonction socialisatrice et intégratrice de l'école.

5.1. FONCTION SOCIALISATRICE ET INTÉGRATRICE DE L'ÉCOLE

La fonction socialisatrice et intégrative de l'école est relative à la notion de socialisation scolaire. La socialisation scolaire est une forme de socialisation primaire qui se déroule jusqu'à la fin de l'adolescence, avant l'entrée dans l'âge adulte et le développement d'une socialisation secondaire. La socialisation « désigne les mécanismes de transmission de la culture ainsi que la manière dont les individus reçoivent cette transmission et intériorisent les valeurs, les normes et les rôles qui régissent le fonctionnement de la vie sociale. »²¹³ En ce sens, l'école produit une socialisation spécifique, via des normes et des valeurs particulières dans l'optique de participer à la construction de l'identité psychologique et sociale de l'élève. Cette socialisation comprend en outre l'ensemble des apprentissages développés dans le cadre du système éducatif. L'école influe donc sur l'élève en orientant ses comportements et ses attitudes afin qu'il intériorise des normes (règles) et des valeurs qui sont promues par celle-ci. L'objectif étant de favoriser la cohésion sociale, la citoyenneté et l'acquisition de savoirs et de compétences.

La construction du problème de l'adaptabilité à la vie scolaire est un enjeu professionnel en soi. Nos analyses de recherche ne dénomment pas nécessairement les problèmes que les intervenants se doivent de résoudre sous le prisme de la prévention face à l'échec ou l'exclusion scolaires comme le mentionnent les rapports²¹⁴ que nous avons investigués en préambule de notre terrain. Les problèmes que les intervenants se doivent de travailler dans leur activité professionnelle sont relatifs à un problème d'adaptabilité à la vie scolaire. D'un certain point de vue, cette notion est relativement creuse. Elle n'apporte pas d'éléments compréhensifs et de définitions qui circonscrivent la construction du problème. Toutefois, la lutte contre l'exclusion scolaire et le décrochage scolaire font

²¹³ CASTRA M., « Socialisation », in PAUGAM S. (dir.), *Les 100 mots de la sociologie*, Paris, Éditions PUF, coll. « Que Sais-Je ? », pp. 97-98.

²¹⁴ ÉTABLISSEMENT SECONDAIRE DE VILLAMONT & ASSOCIATION DE LA MAISON DES JEUNES, *op. cit.*, 2003 et 2005.

partie des objectifs tacites poursuivis par les intervenants selon les dires du directeur de l'établissement.

Le phénomène du décrochage scolaire est un levier réflexif spécifique qui nous est utile pour amorcer une analyse de l'articulation entre la mission des intervenants et la fonction socialisatrice et intégratrice de l'école. L'analyse liée au décrochage scolaire investigate plusieurs déterminants et/ou facteurs qui participent au développement de ce phénomène. Les déterminants du décrochage scolaire peuvent être classifiés en deux catégories : les déterminants *internes* et *externes* au système scolaire.²¹⁵ La première est composée de facteurs *organisationnels et structurels* ainsi que des facteurs *liés aux interactions entre enseignants et élèves*. La deuxième est composée des facteurs *familiaux et sociaux* ainsi que des facteurs *internes aux décrocheurs*.²¹⁶ Ces considérations soulignent la complexité de la construction du problème identifié par l'institution scolaire. Sa définition implique une ou des causalités (déterminants et/ou facteurs) qui impliquent une définition des moyens à engager pour tenter de résoudre le problème en question.

Le problème du décrochage scolaire qui est l'un des objectifs poursuivis par les intervenants et intéressant pour notre analyse. Dans le sens où il explicite une perspective interne et externe face au à ce phénomène. Nous articulerons dans la suite de ce chapitre, ces deux perspectives analytiques, internes et externes, afin de questionner l'articulation entre mesures socioéducatives et fonction socialisatrice et intégratrice de l'école. Avant cela, nous débutons par la redéfinition de la mission des intervenants sociaux en regard des trois premiers axes de notre recherche.

5.2. REDÉFINITION DE LA MISSION DES INTERVENANTS

Notre recherche a débuté par l'analyse des prescriptions entourant l'activité professionnelle des intervenants : le cahier des charges et le canevas de la procédure de mandat. Puis, nous avons construit par les pratiques d'écriture les conditions-cadre guidant le processus d'intervention. Ces conditions-cadre ont servi de grille d'analyse aux observations effectuées lors des suivis de mandats dans l'optique d'identifier et de décliner les types d'accompagnement exercé par les intervenants. Enfin, l'analyse du travail de réseau opéré par l'intermédiaire de l'entretien collectif a permis d'explorer les modes de collaboration et ses modalités développées entre les intervenants et les acteurs des réseaux. Cette méthodologie de recherche permet d'identifier les différents niveaux relatifs aux dimensions formelles et informelles ainsi que les pratiques formelles et informelles qui sont constitutifs des interventions socioéducatives de l'équipe SEMS. Par ce processus analytique, nous pouvons reconsidérer la teneur de la mission des intervenants et ses composantes. Pour articuler notre axe d'analyse face au questionnement de la fonction socialisatrice et intégrative de l'école, nous souhaitons aborder la redéfinition de la mission des intervenants, à travers quatre acteurs principaux : les élèves, les enseignants, les parents et les intervenants. Ces perspectives seront ensuite mobilisées comme des portes d'entrée relatives à notre quatrième axe de recherche.

²¹⁵ GILLES J.-L. *et al.*, « Origines, fondements et perspectives offertes par les alliances éducatives dans la lutte contre le décrochage scolaire » in GILLES J.-L. *et al.*, *Les alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire*, Berne, Éditions Peter Lang, 2012, pp. 3-18.

²¹⁶ *Ibid.*, p. 11.

Nous déclinons la perspective relative aux élèves à travers les deux variantes de la mission des intervenants : le mandat individuel et le mandat de classe. Concernant les mandats individuels, les statistiques produites démontrent qu'environ 2% (1,97%) des élèves ont bénéficié d'un accompagnement d'un membre de l'équipe SEMS lors de la période 2015-2017.²¹⁷ Ces élèves sont minoritaires par rapport à l'ensemble des élèves. Toutefois, ils nécessitent un accompagnement spécifique face à des problématiques relatives à leurs comportements, leurs apprentissages et leurs rapports aux normes. Les comportements problématiques sont travaillés en regard des interactions (intégration) et des émotions (gestion émotionnelle). Les apprentissages sont soutenus par le développement des capacités méthodologiques (organisation, structuration et ancrage) et des compétences (langage). Les rapports aux normes sont investigués à travers les règles (intégration), le cadre et l'autorité. De plus, toute une série de mesure est relative à la différenciation pédagogique (adaptation). Afin d'intervenir sur ces différents axes de travail, les intervenants mobilisent un accompagnement socioéducatif de type intégratif, pédagogique et transversal. De manière transversale, la socialisation intégrative et émotionnelle semble être déficitaire. Ces élèves ont un besoin d'attention majeure pour faire face aux contraintes scolaires. Les difficultés d'ancrage sont particulièrement saillantes. De plus, le recours à la différenciation pédagogique et de l'aide à l'enseignement (compétences langagières) viennent suggérer l'idée que les enseignants n'ont pas le temps et/ou les ressources pour s'occuper de certains de ces élèves. Une logique d'adaptation de la vie scolaire à l'élève est aussi présente. Ajuster le cadre scolaire et adapter certaines contraintes.

Concernant les mandats de classe, les statistiques produites démontrent qu'environ 5% (5,34%) des classes ont bénéficié d'un accompagnement lors de la période 2015-2017.²¹⁸ Ces classes nécessitent d'être soutenues face à des problématiques relatives aux comportements, aux apprentissages et aux rapports aux normes. Les comportements sont travaillés face aux interactions (cohésion) et aux émotions (préservation et soutien émotionnel). Les apprentissages sont soutenus en regard des capacités méthodologiques (climat). Les rapports aux normes sont investigués à travers les règles (intégration), le cadre et l'autorité. La différenciation pédagogique n'apparaît presque pas dans cette logique. Pour travailler ces différentes dimensions, les intervenants mobilisent un accompagnement socioéducatif de type intégratif, pédagogique et transversal. Les intervenants observent, scrutent et reconfigurent les interactions sociales et scolaires entre les enseignants et les élèves. L'accompagnement intégratif est fortement marqué par la thématique de l'intégration des règles. Cette configuration démontre une éducation aux codes sociaux relatifs à la cohésion de classe. Le rapport à l'autorité et à la manière de clarifier le cadre est aussi mentionné. Relativement à la notion d'élasticité du cadre, dans la juste mesure entre la tension et la détente. Dans cette perspective, les intervenants s'occupent aussi de travailler le rapport pédagogique et relationnel entre les enseignants et les élèves. Ces classes ont un besoin spécifique marqué pour rétablir un climat de travail propice aux apprentissages et préserver le terrain émotionnel fragile de certains élèves. De manière transversale, la gestion de classe, la dynamique de groupe et sa cohésion sont dans une situation de péjoration qui impactent négativement les élèves.

Concernant les enseignants, l'analyse des conditions-cadre démontre que les problèmes qu'ils rencontrent se trouvent modifiés avec l'apport du regard des intervenants lors des observations

²¹⁷ Cf. Annexe XIII, « Statistiques (mandats d'interventions 2015-2017), mandats individuels ».

²¹⁸ *Ibid.*, « mandats de classe ».

croisées. Une analyse moins symptomatique et plus explicative face aux problèmes rencontrés est développée. Les problèmes sont nuancés et articulés à des dispositifs pratiques qui émergent dans les mesures proposées. Le recours aux mesures relatives à la différenciation pédagogique génère une forme de questionnement de l'approche de l'instituteur face à son enseignement. Les enseignants sont davantage questionnés dans leur posture, leur autorité et le cadre qu'ils mettent en place. Les données récoltées lors de l'entretien collectif soulèvent le fait que la collaboration est considérée comme plus soutenue lors des interventions liées aux mandats de classe qu'au niveau des mandats individuels. La collaboration est favorisée par des modalités d'accueil et de soutien (coaching). Celles-ci révèlent une dimension et une pratique informelle relative à la prévention du burnout enseignant.

Concernant les parents, la présence et leur place sont jugées importantes dans le travail de réseau opéré par les intervenants. Les conditions-cadre démontrent la place centrale accordée aux parents. Ils doivent être informés des mesures proposées et une collaboration constructive est souhaitée à l'inverse d'une collaboration problématique. Ce niveau d'analyse contrebalance les prescriptions, surtout au niveau du cahier des charges dans lequel les parents sont quasiment absents. L'ancien canevas de la procédure de mandat leur octroie une place spécifique. Notons que cette partie n'est plus présente dans l'actuel canevas de la procédure de mandat. L'analyse relative à l'entretien collectif démontre que la collaboration effectuée entre les parents et les enseignants poursuit une volonté de construction d'une alliance éducative commune. Dans l'optique de mettre en place un cadre éducatif cohérent qui soutient et rassure l'enfant. À travers cette collaboration, des fonctions spécifiques émergent de la part des intervenants. Certains parents sont soutenus dans leurs compétences parentales face à aux questions éducatives.

Les intervenants déploient une professionnalité spécifique qui se manifeste clairement lors des observations de suivis de mandats. Ces professionnels mobilisent plusieurs types d'accompagnement socioéducatifs : intégratif, pédagogique et transversal. Leurs accompagnements diffèrent suivant les types de mandats effectués. Tantôt plus pédagogique dans les mandats en aidant à structurer et organiser le travail de l'élève, en regard du concept de métier d'élève. Tantôt plus intégratif dans les mandats de classe afin de favoriser l'intégration de codes sociaux, de savoir-être relatifs à la cohésion de classe. Ils questionnent les enseignants en reconfigurant les interactions entre ces derniers et les élèves. Plus encore, les enseignants sont interpellés face à leur posture, leur autorité et le cadre qu'ils mettent en place afin de favoriser leur clarification et leur communication. Pour ce faire, ils expriment des compétences spécifiques liées au domaine analytique, psychologique et éthique qui s'articulent à de nombreux dispositifs de soutien éducatif.

De manière transversale, nous considérons que les élèves, les enseignants et les parents sont soutenus par les intervenants à travers une posture de tiers social. Dans cette perspective, les intervenants fonctionnent comme une instance régulatrice de tiers social, considérée comme un fondement de leur posture professionnelle et de leur mission. Cette notion de tiers social est développée par le sociologue Jean Beauchard dans son ouvrage intitulé : *Le tiers social. Stratégies et politiques de médiations*.²¹⁹ Cet auteur questionne les stratégies et les fonctions des travailleurs

²¹⁹ BEAUCHARD J., *Le tiers social. Stratégies et politiques de médiations*, Paris, Éditions Réseaux, coll. « Stratégies et communications », 1981.

sociaux dans la régulation de situations conflictuelles. Il propose de considérer ces professionnels comme incarnant une position de tiers social. Voici comment cet auteur l'explique :

« Face à ces lieux dominés par les rapports bipolaires (...) le travailleur social peut occuper une position de Tiers. Alors, il provoque ou négocie des situations qui font réapparaître des relations de type triangulaire. Au cours de cette intervention, le travailleur social ne saurait être identifié à un agent de la conformité sociale ou à « un infirmier du système » ; il cherche au contraire le dépassement d'une crise conservatrice par le jeu d'une figure conflictuelle prise en charge par la personne ou le groupe en danger d'exclusion. (...) le travailleur social s'affirme comme tiers lorsqu'il déduit la nature de ses rôles, non des prescriptions de l'organisation, mais des situations de crises ou de conflits de la socialité locale »²²⁰

Par son intervention le tiers social provoquerait une désorganisation des rôles dans une optique de restauration du lien. Il occupe une position de médiation, dans le sens de *se tenir au milieu*, afin de briser les logiques de conflits duels. Toutefois, les crises doivent dans certains cas s'accroître afin d'être ensuite dépassées. Cette position du tiers social est une voie médiane entre la recherche constante de l'apaisement ou du conflit. « L'intervenant social ayant adopté cette position, ne rentre en collusion, ni avec l'appareillage administratif, ni avec les populations marginales ; il occupe une autre position créatrice d'autre chose que de ce qui est. »²²¹ Les intervenants sont un trait d'union au sein du réseau interprofessionnel et un trait d'union entre les parents, l'enseignant et l'élève. Cette posture de tiers social se joue dans les détours, dans les interstices, hors des sentiers battus. Un trait d'union qui démontre cette instance de médiation, de se tenir au milieu des forces afin de faire circuler les points de vue, de les rendre audibles et compréhensibles. Les intervenants décryptent, interprètent et restituent des paroles afin de tisser du lien.

Nous pensons que cette posture et ce rôle d'instance médiatrice sont au fondement de leurs interventions. Cette logique se traduit par une transformation de la relation d'aide. Deux notions permettent d'éclairer ce propos : le travail d'*intermédiation* et le travail d'*accompagnement*. La première « signifie la position d'interface entre la demande et l'offre, dans une position active, qui n'est pas seulement de l'ordre de la mise en contact, mais de l'ordre d'une action de transformation de l'une et l'autre logique ». ²²² La notion de mise en contact est centrale, dans le sens où, le professionnel tente de (re)tisser les liens fragilisés entre les individus et les institutions. L'objectif est davantage focalisé sur la participation de tous que sur la réparation de l'individu comme l'explique Vrancken :

« Autant le travail social d'intégration supposait des institutions solides, organisées et bureaucratiques, pour promouvoir un agir conforme, autant le travail social d'intermédiation se joue plutôt dans la fluidité, la coordination, la mise sur pied d'actions en réseau, les politiques actives et la recherche de participation des différents acteurs en présence. »²²³

²²⁰ *Ibid.*, pp.152-153.

²²¹ *Ibid.*, p. 157.

²²² MAUREL É., « De l'observation à la typologie des emplois sociaux » in CHOPART J.-N., (sous la dir.), *Les mutations du travail social. Dynamiques d'un champ professionnel*, Paris, Éditions Dunod, 2000, pp. 34-35.

²²³ VRANCKEN D., *loc.cit.*, 2012, p. 32.

Ce travail d'intermédiation est constitutif de cette posture de tiers social. Nous retenons du travail d'intermédiation qu'il établit une médiation entre l'individu et les institutions afin de renforcer des liens détissés. Quant au travail d'accompagnement, il constitue une deuxième logique relative à la posture de tiers social. Cette notion souligne que le travailleur ne fait plus « pour », mais « avec » la personne qui a besoin d'aide. L'accompagnement consiste donc à personnaliser la relation dans une visée égalitariste :

« L'aide devient alors relationnelle. La question n'est plus tant celle de la progression socioéducative de l'utilisateur dans la vie sociale que celle de son maintien dans des réseaux relationnels. L'enjeu premier de l'intervention étant de rétablir ou de maintenir le contact avec l'utilisateur, avant même d'envisager l'aide la plus appropriée. Ce qui se passe au moment même de la relation d'aide devient ainsi prioritaire par rapport à l'horizon beaucoup plus lointain de l'insertion ou de la réparation. C'est en ce sens qu'il faut comprendre la généralisation des pratiques d'accompagnement et l'extension des dispositifs d'accueil et d'écoute. »²²⁴

L'intervenant SEMS conjugue ces deux logiques dans ses interventions à travers sa posture de tiers social médiateur. Il est d'une part un intermédiaire (entre l'élève, les enseignants, les professionnels, la direction et les parents) qui s'efforce de pacifier - par le travail de réseau et la médiation - les relations conflictuelles. D'autre part il s'inscrit dans une logique d'accompagnement individualisé dans le but de gagner la confiance de l'utilisateur en vue d'activer ses ressources. Face à aux différentes fonctions et mission mobilisées par les intervenants, nous considérons qu'ils remplissent une mission multiple, d'adaptation de l'élève à la vie scolaire, mais aussi une adaptation de la vie scolaire à l'élève. Ils œuvrent sur les comportements, les apprentissages et les rapports aux normes afin d'intégrer des codes sociaux et un mieux-vivre ensemble relatif aussi à la cohésion sociale. Ils soutiennent les enseignants dans le rapport au pédagogique à la classe et face à leurs conditions de travail, et soutiennent les parents. Le tout dans une logique de médiation dont la notion de tiers social exprime la posture.

5.3. RÉFLEXIONS SUR LA FONCTION SOCIALISATRICE ET INTÉGRATRICE DE L'ÉCOLE

Cette redéfinition de la mission des intervenants permet de questionner l'école dans sa capacité à maintenir sa fonction socialisatrice et intégratrice. Les considérations qui vont suivre sont davantage des réflexions personnelles situées au croisement entre réflexivité sociologique et expériences de terrain dans le domaine éducatif et pédagogique.

Nous avons élaboré notre réflexion en distinguant les facteurs externes et internes relatifs au phénomène de l'(in)adaptation à la vie scolaire. Les facteurs externes à l'institution scolaire qui pourraient expliquer la nécessité de la présence des intervenants spécialisés en accompagnement socioéducatif sont multiples. Ces facteurs peuvent être familiaux, sociaux et internes aux élèves.

En ce qui concerne les déterminants familiaux, l'augmentation des familles monoparentales et des familles dont les deux parents doivent travailler influe sur la trajectoire éducative des enfants. Nous nous érigeons contre cette analyse qui considère les parents comme démissionnaires de l'éducation et

²²⁴ RAVON B. et ION J., *Les travailleurs sociaux*, 8^e édition, Paris, Éditions La Découverte, 2012, p. 80.

de la scolarité de leurs enfants. Les parents sont probablement encore plus lucides quant à l'importance de la scolarité sur la trajectoire de leur enfant. Ils ressentent ce phénomène de la pression du diplôme dans l'accès à la mobilité sociale. Toutefois, le temps à disposition pour soutenir éducativement et scolairement leur enfant a probablement diminué. Cette situation impacte le développement de l'enfant, car le soutien éducatif parental diminue. Cette difficulté à soutenir l'enfant dans sa trajectoire est relative à une forme de déterminisme social. En effet, plus le niveau socioprofessionnel des parents est faible, plus leurs capacités à encadrer leurs enfants sont diminuées.

Un facteur social externe est lié à l'augmentation des nouvelles technologies et leur utilisation chez les jeunes enfants. À travers internet, les sources de savoirs se sont multipliées. Ces sources de savoirs ne sont pas toutes de qualité, mais certaines sont présentées de manière innovante et ludique. Dans cette optique, l'enseignement scolaire perd en intérêt. L'utilisation de ces technologies peut aussi générer des troubles dans le développement de l'enfant. En effet, elles peuvent être corrélées à une augmentation de l'agitation cérébrale et émotionnelle. Cette influence impacte négativement les capacités de concentration des élèves et leur faculté d'ancrage. De plus, les troubles du développement peuvent s'articuler à des déficits d'empathie, ce qui complique la socialisation et la capacité des élèves à créer du lien. Ces troubles relatifs à l'agitation et à la socialisation sont probablement travaillés par les intervenants à travers leur accompagnement relatif à l'ancrage, à la gestion émotionnelle et au développement des capacités de socialisation.

Les facteurs internes sont relatifs à des aspects structurels et aux interactions entre les élèves et les enseignants. Au niveau structurel, l'école publique vaudoise soutient des politiques éducatives et scolaires orientées vers l'inclusion des élèves, dans une perspective égalitariste. Cette approche récente intègre des élèves qui auraient été plus facilement dirigés vers des institutions spécialisées, il y a encore quelques années. Cette dynamique explique en partie le développement de classe plus hétérogène, ce qui complexifie la gestion des dynamiques de groupe. La perspective d'une école inclusive souhaite intégrer dans une perspective égalitaire, des élèves qui sont sujets à troubles envahissants du comportement par exemple. Cette volonté génère des situations de complexification de l'enseignement. En effet, les enseignants ne sont pas formés face à certains troubles psychologiques comme les troubles envahissants du comportement ou l'autisme. Les élèves qui sont sujets à ces difficultés demandent une attention et un accompagnement spécifique de la part des enseignants. Nous pouvons considérer que les enseignants manquent de ressources temporelles et de compétences professionnelles pour faire mettre en place dans certains cas un accompagnement de qualité avec ces élèves. Cette politique inclusive nécessite l'octroi de moyens importants pour pouvoir y répondre véritablement. Un axe de réflexion face à cette problématique est relatif à la formation des enseignants, et rejoint le facteur interne relatif aux interactions entre les enseignants et les élèves. Cela n'engage que moi, mais ayant été enseignant dans une trentaine de collèges différents dans le canton de Vaud. J'ai dû demander à vingt-cinq enseignants différents s'ils avaient été satisfaits de leur formation à la haute école pédagogique. La question portait sur l'intérêt suscité face aux cours dispensés et sur la capacité de l'école pédagogique à favoriser le développement de compétences pratiques en regard du terrain, et en particulier par rapport à la gestion de classe. Une immense majorité des enseignants m'ont fait part de ceci. Leur formation en haute école pédagogique a été marquée par l'ennui. De plus, une forte critique était adressée face la construction même des cours qui sont déconnectés des réalités de terrain. En résumé, de manière transversale, ces avis soulignent une

difficulté profonde dans la capacité de ces écoles à former les enseignants à la gestion de classe. Je me permets de nuancer ces propos en soulignant que les apports en didactique étaient considérés comme un des points forts de leur formation. D'un certain point de vue, si les instances formatrices des enseignants axaient davantage leur cursus sur l'articulation entre posture professionnelle et intelligence pratique, il est fort probable que certaines problématiques investiguées par les intervenants sociaux se trouveraient diminuées, en particulier concernant la gestion de classe. Un autre axe de réflexion relatif à ce facteur interne à l'école concerne les ressources mêmes des enseignants. Dans certaines situations, ils n'ont tout simplement pas le temps et la capacité de faire face à certaines complexités au niveau de la pédagogie différenciée et de la dynamique de classe.

Ces facteurs internes viennent questionner l'école dans sa capacité à répondre à cette complexification du métier d'enseignant et à maintenir sa fonction socialisatrice et intégratrice. Actuellement, les intervenants sociaux sont une des réponses à cette complexification du métier d'enseignant. D'ailleurs, leurs interventions relatives à la pédagogie différenciée, à l'ancrage et à une forme de coaching pédagogique abondent en ce sens. La complexification du métier d'enseignant et corrélée à une dégradation des conditions de travail de ce groupe professionnel. Une enquête réalisée en 2017, relative à la santé au travail des enseignants²²⁵ démontrait une situation relativement alarmante concernant l'état de santé des enseignants et leurs conditions de travail. En effet, cette enquête mentionne qu'« ...un pourcentage considérable des répondants (61.3%) pense que leur état de santé s'est dégradé à cause du travail au cours des cinq années passées. »²²⁶.

Face à ces divers facteurs qui affaiblissent la capacité d'une institution à maintenir sa cohésion d'ensemble et à favoriser la socialisation des élèves, les intervenants sont une des réponses envisagées, dans cette optique de diversification des métiers du travail social. Leur posture de tiers social et leurs fonctions de médiation viennent apporter des éléments pour consolider cette fonction socialisatrice. Leur présence démontre qu'à travers ces professionnels, l'école élargit son champ d'action sociétal. Dans cette perspective, l'école se diffuserait plus largement dans le champ sociétal. Comme si elle devait influencer davantage sur les structures familiales pour maintenir sa propre cohésion. Relativement au travail de soutien à la parentalité notamment.

En guise de conclusion de ce chapitre, nous souhaitons souligner une des composantes majeures de la professionnalité des intervenants en regard de l'accompagnement effectué dans les classes, le recours à la corporalité relativement au travail d'ancrage. Cela semble être une perspective intéressante sur laquelle l'école devrait davantage s'inspirer. Les intervenants par leur proximité corporelle, la mobilisation du corps dans son entier et des exercices proprioceptifs replacent le corps au centre des apprentissages. Peut-être que le corps a été trop évacué par l'institution scolaire ?! Il devrait réapparaître davantage dans les apprentissages des élèves et plus intensément dans les formations des hautes écoles pédagogiques pour faciliter l'ancrage de la posture enseignante. Le corps serait une des réponses aux difficultés d'adaptabilité à la vie scolaire.

Le corps au cœur de la pratique

²²⁵ STUDER R. et QUARREZ S., *Enquête sur la santé des enseignants romands*, Rapport de l'Institut universitaire romand de Santé au Travail (IST), juillet 2017.

²²⁶ *Ibid.*, p. 10.

CONCLUSION

Cette recherche prenait appui sur la thématique de la diversification des métiers du travail social. Ce phénomène illustre l'apparition de nouvelles professions ou de nouveaux segments de profession dans des milieux inédits. L'école publique vaudoise assiste depuis une quinzaine d'années à l'émergence d'un nouvel acteur, l'intervenant socioéducatif en milieu scolaire. Au début de notre investigation, cette population spécifique nous semblait difficile à appréhender. Nous avons décidé de nous appuyer sur un document interne qui définissait la mission de ces intervenants. Ceci nous a permis de centrer notre terrain de recherche sur un établissement vaudois qui comprenait une équipe spécialisée dans l'intervention socioéducatif, l'Établissement d'Entre-Bois situé à Lausanne. L'équipe SEMS était adéquate pour notre recherche, car elle constitue la plus grande équipe relative à cette activité professionnelle et l'une des plus anciennes du canton de Vaud, dont le début de la gestation date de la rentrée 2007.

Forts de ce premier constat d'approche, nous avons pu produire une question de recherche centrée sur l'identification et la traduction de la mission des intervenants de l'équipe SEMS en pratique professionnelle. Pour répondre à cette question, nous nous sommes appuyés sur la sociologie des professions et de l'intervention sociale. Et en particulier sur l'articulation entre dimensions et pratiques formelles et informelles. Les sous-problèmes concernaient la traduction des prescriptions, les types d'accompagnement mobilisés dans un espace inédit, les modes de collaboration face au travail de réseau et la capacité de l'école à maintenir sa fonction socialisatrice et intégratrice.

Pour investiguer cette question de recherche, nous nous sommes basés sur une approche méthodologique mixte : quantitative et qualitative. Plusieurs sources de données secondaires relatives aux prescriptions et aux registres ont été explorées. Ainsi que de nombreuses sources de données principales. Celles-ci concernaient les écrits relatifs aux procédures de mandats, les observations participantes effectuées lors de suivis de mandats. De plus, un entretien collectif semi-directif a été réalisé. Notre approche était inspirée par la théorie ancrée, qui accorde une place centrale à l'immersion dans le terrain de recherche pour monter ensuite en généralisation théorique. Ce cadre conceptuel et méthodologique mis en place, nous avons pu nous immerger dans la compréhension de ce qu'est l'adaptabilité à la vie scolaire.

Le premier axe de notre recherche a permis d'identifier les conditions-cadre qui guident le processus conceptuel d'intervention des membres de l'équipe SEMS. Concernant les conditions-cadre liées aux mandats individuels, nous pouvons souligner que les problématiques concernent les comportements, les apprentissages et le rapport aux normes des élèves. La concertation entretenue entre l'enseignant et les intervenants permet de mettre au point des mesures socioéducatives qui tentent de réguler ces problématiques. Les objectifs et les moyens conceptualisés sont multiples et variés. La trame centrale de ces propositions est relative à la gestion des interactions et des émotions, du soutien face aux capacités méthodologiques des élèves, et à l'intégration des normes. Des dispositifs d'adaptation relatifs à la pédagogie différenciée sont explicités. De nombreux dispositifs sont imaginés par les intervenants soutenus par leurs diverses compétences professionnelles.

Concernant les conditions-cadre liées aux mandats de classe, nous pouvons souligner que les problématiques concernent aussi les comportements, les apprentissages et le rapport aux normes des élèves, mais dans une autre proportion et selon une approche différente. La concertation entretenue entre l'enseignant et les intervenants permet de mettre au point des mesures socioéducatives qui tentent de réguler ces problématiques. Les objectifs et les moyens conceptualisés sont multiples et variés. La trame centrale de ces propositions est relative à la gestion des interactions entre les enseignants et les élèves, à la préservation émotionnelle du groupe-classe, au développement d'un climat propice aux apprentissages, et à l'intégration de normes relatives au vivre-ensemble. De nombreux dispositifs sont imaginés par les intervenants soutenus par leurs compétences professionnelles. Le questionnement porte aussi sur la mise en place du cadre et le rapport à l'autorité. Ce sont les notions de gestion de classe, de dynamique de groupe et de cohésion sociale qui se manifestent. À travers l'analyse des conditions-cadre, des dimensions informelles émergent, relativement à la place des parents, à la pédagogie différenciée et au questionnement de la posture de l'enseignant.

Le deuxième axe de notre recherche a permis d'identifier les types d'accompagnement qui sont mobilisés par les intervenants. Cette analyse s'est portée sur des observations participantes relatives au suivi de trois mandats individuels et d'un mandat de classe. L'accompagnement socioéducatif est décliné en type intégratif, pédagogique et transversal. Ces formes d'accompagnement sont mobilisées au gré des circonstances et des types de mandats.

Le troisième axe de notre recherche a permis d'identifier les formes de collaboration développée au sein du réseau des intervenants. Les réseaux sont multiples : direction, intervision, enseignants, parents et réseau pluridisciplinaire. En regard des deux acteurs clés que sont les enseignants et les parents, nous pouvons souligner une volonté de favoriser une collaboration constructive qui vise l'alliance éducative ou tout du moins la cohérence du cadre éducatif. Plusieurs pratiques informelles ont été explicitées comme le soutien à la parentalité et le soutien aux enseignants dans un objectif tacite de prévention du burnout.

Le quatrième axe de notre recherche a permis de redéfinir la mission des intervenants. De fait, ils poursuivent une adaptabilité des élèves et des classes à la vie scolaire, mais pas seulement. Un double mouvement adaptatif est fait en regard des élèves, des enseignants et des parents. La posture de tiers social est particulièrement éclairante concernant cette redéfinition. Les intervenants mobilisent une fonction médiatrice qui reconfigure les interactions sociales entre les élèves, les enseignants et les parents. Nous pouvons considérer qu'ils s'inscrivent dans des logiques de travail d'intermédiation et d'accompagnement.

Par ce détour, nous avons émis une réflexion concernant la nécessité de l'institution scolaire d'intégrer des intervenants socioéducatifs au sein de ses murs. Les facteurs externes relatifs au milieu familial, social et interne aux élèves ont été présentés à travers la reconfiguration des structures familiales et des nouvelles technologies de l'information. Les facteurs internes relatifs à l'organisation et aux interactions entre les élèves et les enseignants ont été soulevés. Une reconfiguration de la formation des enseignants serait une piste intéressante à mobiliser afin qu'ils soient davantage préparés aux résistances du terrain.

Pour reprendre, la contextualisation de notre terrain de recherche, nous évoquons les trajectoires professionnelles et les statuts des intervenants sociaux. Leurs compétences, expériences antérieures et diplômes les placent dans une hybridité, entre le pédagogique et l'éducatif. Il va s'en dire que c'est une activité en cours de professionnalisation. À mi-chemin entre le travail social et l'intervention sociale en milieu scolaire.

Toutefois, l'école n'a pas encore reconnu ces professionnels amenés à être dénommés comme des éducateurs sociaux en milieu scolaire. Cependant, ces enjeux identitaires et statutaires sont entrés dans une phase d'évolution intéressante. En effet, depuis la rentrée 2019, divers projets pilotes relatifs aux prestations socioéducatives ont été mis en place par le Département de la Jeunesse et de la Formation du canton de Vaud sous l'égide la conseillère d'État Cesla Amarelle. Ces divers projets sont finalisés. Depuis, la rentrée 2020, les établissements scolaires vaudois ont maintenant trois ans pour constituer un projet d'établissement relatif aux prestations socioéducatives. Il est probable que le statut d'éducateur social en milieu scolaire soit en passe de devenir gentiment, mais sûrement un statut validé, stabilisé et protégé. Espérons que l'institutionnalisation de ce statut n'ira pas forcément de pair avec une recrudescence des prescriptions. Cela risquerait de péjorer l'inventivité de ces professionnels qui est au cœur de leurs pratiques.

BIBLIOGRAPHIE

ALTET M., *La formation professionnelle des enseignants*, Paris, Éditions PUF, 1994.

AMIGUET O. et JULIER C.R., *L'intervention systémique dans le travail social. Repères épistémologiques, éthiques et méthodologiques*, Lausanne, Éditions EESP, 2007.

ASTIER I., *Les nouvelles règles du social*, Paris, Éditions PUF, coll. « Le lien social », 2007.

AVRIL C., CARTIER M., et SERRE D., *Enquêter sur le travail*, Paris, Éditions La Découverte, coll. « Repères », 2010.

BEAUCHARD J., *Le tiers social. Stratégies et politiques de médiations*, Paris, Éditions Réseaux, coll. « Stratégies et communications », 1981.

BERGER P. et LUCKMANN T., *La construction sociale de la réalité*, Paris, Éditions Flammarion, 1996.

BUCHER R. et STRAUSS A., « Professions in Process » in *American Journal of Sociology*, 1961, 66 (4), pp. 325-334 cité et traduit par CHAPOULIE J.-M., « La dynamique des professions » in STRAUSS A. (textes réunis et présentés par BAZANGER I.), *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme*, Paris, Éditions L'Harmattan, coll. « Logiques Sociales », 1992.

CASTRA M., « Socialisation », in PAUGAM S. (dir.), *Les 100 mots de la sociologie*, Paris, Éditions PUF, coll. « Que Sais-Je ? ».

CNRTL, « étymologie de méditer » in *cnrtl.fr*, consulté le 3 janvier 2019.

DESLANDES R., « Collaboration école-famille : défis sociaux et scolaires » in *Options CSQ*, hors-série n° 1, 2006, pp. 145-167.

DFJ-SPI, « Politique socioéducative cantonale en matière de protection des mineurs » in *Vd.ch*, août 2006, consulté le 12 février 2017.

DICTIONNAIRE LE LAROUSSE, « définition du terme socioéducatif » in *larousse.fr*, consulté le 29 mars 2019.

DUCHESNE S., HAEGEL F. et DE SINGLY F. (sous la dir.), *L'enquête et ses méthodes : l'entretien collectif*, Paris, Éditions Armand Colin, 2008.

ÉCOLE D'ÉTUDES SOCIALES ET PÉDAGOGIQUES, « La filière sociale à orientations » in *eesp.ch*, consulté le 26 janvier 2020.

ÉTABLISSEMENT SECONDAIRE DE VILLAMONT & ASSOCIATION DE LA MAISON DES JEUNES, *Éducatrice/trice en milieu scolaire (édems) : projet pédagogique et procédure d'intervention*, Lausanne, 2003.

ÉTABLISSEMENT SECONDAIRE DE VILLAMONT & ASSOCIATION DE LA MAISON DES JEUNES, *Éducatrice/trice en milieu scolaire (édems) : rapport final 2003-2005*, Lausanne, 2005.

ÉTAT DE VAUD, DFJC, DGEO, « Cahier des charges : Maître généraliste ou maîtresse généraliste (enseignement primaire 1H -8H), fonction n° 2 » in *vd.ch*, avril 2015, consulté le 24 mars 2019.

FOUREZ G., « Fondements épistémologiques pour l'interdisciplinarité » in LENOIR Y., REY B. et FAZENDA I. (sous la dir.), *Les fondements de l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement*, Éditions du CRP, Sherbrooke, 2001.

GÉHIN P. *et al.*, « Gestion du climat de classe : une difficulté professionnelle ? » in *ac-nancy-metz.fr*, IEN Vittel, février 2013, consulté le 2 janvier 2019, pp. 1-17.

GILLES J.-L. *et al.*, « Origines, fondements et perspectives offertes par les alliances éducatives dans la lutte contre le décrochage scolaire » in GILLES J.-L. *et al.*, *Les alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire*, Berne, Éditions Peter Lang, 2012, pp. 3-18.

GOUSSAULT B., « Du critique à l'interprétatif en sociologie » in *Espaces Temps*, 84 (1), 2004.

GOFFMAN E., *Les cadres de l'expérience*, Paris, Éditions Minuit, coll. « Le sens commun », 1991 (traduction par JOSEPH I. *et al.*, édition originale : *Frame Analysis : An Essay of the Organization of Experience*, New-York, Éditions Harper and Row, 1974).

KAUFMANN J.-C., *L'entretien compréhensif*, Paris, Éditions Nathan, 2001.

MAUREL É., « De l'observation à la typologie des emplois sociaux » in CHOPART J.-N., (sous la dir.), *Les mutations du travail social. Dynamiques d'un champ professionnel*, Paris, Éditions Dunod, 2000, pp. 25-52.

NIZET J. et RIGAUX N., *La sociologie de Erving Goffman*, Paris, Éditions La Découverte, coll. « Repères », 2005.

OTERO M. et ROY S. (sous la dir.), *Qu'est-ce qu'un problème social aujourd'hui. Repenser la non-conformité*, Québec, Éditions PUQ, 2013.

PAILLÉ P., « L'analyse par théorisation ancrée » in *Cahiers de recherche sociologique*, n° 23, 1994, pp. 147-181.

RAVON B. et ION J., *Les travailleurs sociaux*, 8^e édition, Paris, Éditions La Découverte, 2012.

STUDER R. et QUARREZ S., *Enquête sur la santé des enseignants romands*, Rapport de l'Institut universitaire romand de Santé au Travail (IST), juillet 2017.

TELLIER G. *et al.*, « Fonctions exécutives et troubles du comportement », in *aqps.qc.ca*, consulté le 10 décembre 2018.

TIÈCHE C. *et al.*, « De l'identification des facteurs de décrochage par des enseignants aux réponses pédagogiques et structurelles d'un canton suisse (Vaud) » in GILLES J.-L. *et al.* (Éds.), *Les alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire*, Berne, Éditions Peter Lang, 2012, pp. 109-128.

TIMMERMAN V., « Récit d'un accompagnement éducatif » in *Vie sociale et traitements*, n° 100, 2008/4, pp. 72-76.

VITÉ L., *Alliances de travail et enseignement spécialisé. Éclairages sur le travail en réseau*, Lucerne, Éditions SZH, Série « Éducation Spéciale à la FPSE de l'Université de Genève », n° 3, 2000.

VRANCKEN D., *Social barbare*, Charleroi, Éditions Couleur livres, coll. « Questions de société », 2010.

VRANCKEN D., « Le travail social serait-il devenu une profession ? Quand la « prudence » s'invite au cœur d'un vieux débat » in *Pensées plurielles*, n° 30-31, 2012/2-3, pp. 27-36.

ZAKHARTCHOUK J.-M., *Au risque de la pédagogie différenciée*, Paris, Éditions INRP, 2001.

ANNEXES

ANNEXE I : CAHIER DES CHARGES DE L'ÉQUIPE DE SOUTIEN ÉDUCATIF EN MILIEU SCOLAIRE (SEMS)



Etablissement primaire d'Entre-Bois
ch. d'Entre-Bois 13 b
1018 Lausanne

SOUTIEN ÉDUCATIF EN MILIEU SCOLAIRE

Intégration, accompagnement
éducatif, scolaire, relationnel,
comportemental en milieu
scolaire

Définition du poste

L'intervenant SSE peut être appelé auprès d'un enfant (ou des enfants) qui présentent des difficultés d'adaptation à la vie scolaire (comportement et/ou développement).
Il propose un regard extérieur, des objectifs, des moyens qui sous-tendent un accompagnement éducatif personnalisé. Cet accompagnement est de type intégratif. L'intervention a lieu en général au sein de la classe, il est ponctuel, à durée déterminée selon mandat.
L'intervenant SSE travaille en étroite collaboration avec l'enseignant(e) et tous les acteurs du réseau social, éducatif et médical.

Lieu du poste

Au sein de la classe concernée dans tous les collèges d'Entre-Bois.

Processus

La demande pour des périodes de soutien éducatif est faite par l'enseignant(e) auprès de la Direction qui évalue la situation et s'il y a lieu mandate un intervenant SSE pour un temps d'observation.

L'intervenant SSE et le/la titulaire élaborent ensuite des objectifs, des moyens et une première durée d'intervention. Ces propositions donnent lieu à un mandat d'intervention établi et co-signé par l'enseignant(e) et l'intervenant SSE, présenté à la Direction qui le valide ou non.

A la fin de la période définie, un bilan d'intervention est effectué avec l'enseignant(e) afin de déterminer si les objectifs sont atteints et si le mandat doit être reconduit. Le cas échéant, un nouveau mandat est établi et les objectifs et leurs moyens sont redéfinis.

Tâches

- Être attentif aux besoins spécifiques de l'enfant ou du groupe d'enfants concernés par la problématique, plus précisément, l'intégration, les comportements sociaux et relationnels avec les camarades et les adultes.
- **Elaborer, avec le/la titulaire,** des objectifs et des moyens suite à une période d'observation en fonction des demandes et des besoins de chaque situation.
- Imaginer, créer, adapter des outils, des moyens, afin d'atteindre les objectifs visés.
- Planifier la fréquence et les temps de présence du soutien éducatif.
- Participer aux activités de la classe.
- Évaluer régulièrement avec l'enseignant(e) ou lors de réseaux les objectifs posés, ainsi que la qualité des moyens mis en place.
- Collaborer avec l'enseignant(e) et tous les acteurs du réseau environnant et participer activement aux diverses réunions en lien avec la situation.
- Assurer la confidentialité de chacun.

Tâches spécifiques

Travail pour un élève en particulier

- Permettre à l'élève un accompagnement adapté et plus personnel.
- Être une personne ressource et à l'écoute de l'enfant.



Téél +41 21 315 67 22 – Fax +41 21 315 67 21
e-Mail entrebois@lausanne.ch



Etablissement primaire d'Entre-Bois

- Etre une personne ressource et à l'écoute de l'enfant.
- Soutenir l'enfant dans la mise en place des moyens visant à une meilleure confiance en lui et une meilleure communication avec les autres.
- **Travail pour une classe, un groupe d'enfants ou un collègue**
- Permettre aux enfants de trouver une cohésion d'équipe.
- Etre une personne ressource et à l'écoute des enfants.
- Leur proposer, lors de difficultés et de conflits, des moyens de communication afin de leur permettre de régler leur problème dans de bonnes conditions et par eux-mêmes.
- Créer des liens et soutenir les enfants.

Tâches d'équipe

L'équipe du SSE se rencontre régulièrement en intervision, afin de faire le point et de permettre une cohésion et un soutien en équipe.

2 à 3 fois par année scolaire, l'équipe bénéficie d'une supervision avec une personne externe.

L'équipe du SSE se réfère à différentes sources professionnelles.

Participer à des formations continues et se tenir au courant des divers projets similaires en cours.

Se référer et connaître les différents formulaires existants au sein de l'établissement.

Suivre les étapes proposées dans le document fil rouge (« De la demande de SSE au bilan ») dans chaque situation suivie et respecter le nombre de périodes attribuées pour chaque mandat .

Règlement d'équipe

- Assurer la confidentialité.
- Etre acteur du réseau.
- Participer aux réunions du soutien scolaire et éducatif et aux conférences plénières de l'établissement.
- Utiliser les ressources telles que supervision, intervision, échange de point de vue avec les autres membres de l'équipe du SSE et les enseignant(e)s.
- Planifier et établir les mandats, ainsi que les papiers administratifs du SSE.
- Prendre du temps en équipe pour construire des outils de travail.

Compétences

- Formation sociale, enseignant(e)s, éducat(ric)eur.
- Intérêt pour le domaine éducatif en milieu scolaire.
- Capacité d'écoute et d'accueil.
- Capacité de collaboration et de travail en équipe pluridisciplinaire.
- Capacité d'analyse, d'observation, de synthèse et d'initiative.
- S'informer des ressources (lecture, conférence,...).
- Sens de l'organisation.

Supérieures hiérarchiques

Directeur de l'établissement d'Entre-Bois

Doyen(ne)

Coordinatrice du groupe SSE

Remplacement

En cas d'absence (maladie, divers...), les heures du soutien scolaire et éducatif sont remplacées par une tierce personne de l'équipe ou du réseau de l'établissement. Les heures non faites incluses dans le CDD sont à comptabiliser.

Lieu et date :

Signature :



Tél +41 21 315 67 22 – Fax +41 21 315 67 21
e-Mail entrebois@lausanne.ch

ANNEXE II : CANEVAS DE LA PROCÉDURE DE MANDAT SSE

 <p>Établissement primaire d'Entre-Bois ch. d'Entre-Bois 13 b 1018 Lausanne</p>	De la demande de « Soutien Scolaire et Educatif » (SSE) au bilan final
1 – Le maître titulaire fait sa demande	
Maître(s) : Mme/M. _____ Mme/M. _____ Collège _____ Classe : _____ ...rencontre-nt d'importantes difficultés avec ... <input type="checkbox"/> l'ensemble de la classe (climat, dynamique,...) <input type="checkbox"/> un élève en particulier, à savoir : Nom : _____ Prénom : _____ Né(e) le : _____ Les parents sont-ils informés de cette demande ? _____ / L'élève a-t-il été présenté à l'équipe pluri ? _____	
<i>Si le maître et l'intervenant SSE font ici une nouvelle demande, passer de suite à l'étape 4 afin de proposer un mandat de prise en charge. S'il s'agit d'une première demande, passer à la question suivante.</i>	
Problèmes rencontrés : _____ _____ _____ _____ _____	
<i>Le premier cadre complété, le maître remet ce document au secrétariat à l'attention du directeur. Dès que le mandat d'observation aura été accordé, un intervenant SSE contactera le maître afin de fixer sa première intervention.</i>	
Date : _____ Signature du maître : _____	
2 – Position de la direction	
Date _____ Signature du doyen _____ <i>La doyenne détermine quel-le intervenant-e sera mandaté-e. Elle confie l'observation de 8 périodes à Mme/M. _____ Une concertation (pt 3) aura lieu entre le maître et l'intervenant à l'issue de l'observation.</i> <input type="checkbox"/> Le mandat a fait l'objet d'une observation sur temps de permanence par Mme/M _____	
3 – Une fois l'observation réalisée, le maître et l'intervenant SSE se concertent afin de définir l'adéquation de la mesure proposée, en se basant sur les observations de chacun-e.	
Observations « croisées » : _____ _____ _____ _____ _____	
En synthèse, la mesure « SSE » <input type="checkbox"/> ne semble pas adéquate pour remédier au-x difficulté-s énoncée-s. <input type="checkbox"/> semble adéquate (passer au point 4)	
<i>Dans ce cas, signer le formulaire et le retourner au secrétariat pour classement dans le dossier de l'élève.</i>	
Date : _____ Signature du maître : _____ Signature de l'intervenant : _____	

4 - La mesure « SSE » semble adéquate pour répondre au-x difficulté-s énoncée-s.

Le maître et l'intervenant proposent une prise en charge de _____ périodes par semaine, dès que possible et jusqu'à/au _____ et s'accordent sur :

Les objectifs de l'intervention

Les moyens proposés

Comment différencier ?

Place des parents ?

Date : _____ Signature du maître : _____

Signature de l'intervenant : _____

- Ce document est transmis à la direction pour demande du **mandat de prise en charge**.
- L'intervenant ne débutera sa prise en charge qu'**après avoir reçu le feu vert** de la direction.

5 - Position de la direction

Accord donné pour une prise en charge de _____ périodes par semaine, du _____ au _____

Date _____ Signature du doyen/ne _____

La doyenne détermine quel-le intervenant-e sera mandaté-e. Elle confie le **mandat** à Mme/M. _____
A l'issue de ce travail, le maître et l'intervenant effectueront le bilan final.

6 - Une fois la prise en charge arrivée à son terme, le bilan final est établi par le maître et l'intervenant

En quoi ce travail a-t-il aidé l'enfant / le groupe (par rapport aux difficultés énoncées au pt 1) ?

A quels signes, quelles attitudes, cela **se voit-il** dans le comportement de l'enfant / le fonctionnement du groupe ?

Date : _____ Signature du maître : _____

Annexes Signature de l'intervenant : _____

Mandat terminé

7 - Transmettre ce document à la direction pour classement dans le dossier de l'élève ou, si une nouvelle prise en charge est envisagée, remplir une nouvelle demande et y annexer celle-ci.



Etablissement primaire
d'Entre-Bois

ch. d'Entre-Bois 13 b
1018 Lausanne

**"Soutien Educatif en Milieu Scolaire"
(SEMS)
MANDAT N° _____**

4 – Position de la direction

Mandat accordé du au et confié à M/Mme _____

Nombre de périodes/semaine: _____

Date _____ Signature du doyen(ne) _____

5 – Objectifs poursuivis	Moyens proposés

Parents informés le _____

Date : _____ Signature de l'enseignant(e) : _____

Signature de l'intervenant(e) : _____



Etablissement primaire
d'Entre-Bois

ch. d'Entre-Bois 13 b
1018 Lausanne

**"Soutien Educatif en Milieu Scolaire"
(SEMS)
BILAN**

6 – Bilan de l'intervention en lien avec les objectifs énoncés.	Evolution depuis la demande initiale

Date : _____

Signature de l'enseignant(e) : _____

Signature de l'intervenant(e) : _____

Mandat terminé

Mandat à réévaluer

7- Position de la direction: _____

Date: _____

Signature: du doyen(ne) _____

ANNEXE IV : PROCÉDURES DE MANDATS INDIVIDUELS (CRITÈRES, CATÉGORIES ET SOUS-CATÉGORIES)

Problèmes rencontrés

		CRITÈRES		
CATÉGORIES	COMPORTEMENTS	Interactions	<i>Dérange Conflits Violence Quête d'attention constante Insultes Besoin de valorisation</i>	<i>Besoin de soutien Difficultés d'intégration Sensible à l'injustice Turbulent Collaboration difficile avec ses camarades</i>
		Émotions	<i>Colère Crises Frustration Gestion difficile des émotions Envahissement émotionnel</i>	
		Autres	<i>Débordement Manque de maturité Destruction du matériel</i>	
	APPRENTISSAGES	Méthodes	<i>Refus de travailler Problèmes de concentration Agitation Difficultés à se mettre au travail Difficultés d'attention</i>	
		Compétences	<i>Difficultés dans la communication verbale Retard de langage</i>	
		Autres	<i>Difficultés scolaires</i>	
		Règles	<u>Difficultés d'intégration des règles</u>	
	RAPPORT AUX NORMES	Autorité	<i>Opposition Difficultés avec l'autorité de l'enseignant</i>	

Observations croisées

CRITÈRES ET RESSOURCES						
Critères spécifiques					Ressources	
CATEGORIES	COMPORTEMENTS	SOUS-CATEGORIES	Interactions	Insultes Dérange Perturbation du groupe par une sollicitation constante (sans agressivité) Inadaptation comport. Inadéquation comport. Quête d'attention constante Mord Violence Conflits Difficultés à être en lien Pas de distance sociale	<i>Génère de la peur dans le groupe</i> <i>Manipulation</i> <i>Provocation</i> <i>Agressivité</i> <i>Embête</i> <i>Fait le clown</i> <i>Pas de contact</i> <i>Imitation problématique</i> <i>Manque de maturité sociale</i> <i>Posture de victime</i> <i>Comportement inapproprié</i> <i>Attitude négative</i>	Très bonnes capacités intellectuelles <i>Attachant</i> <i>Preneur d'aide</i> <i>Pas d'opposition</i> Ouvert au dialogue
			Émotions	Colère Frustration Crises	<i>Agitation émotionnelle</i> <i>Anxiété</i>	
	Autres		Cris et gestes brusques <i>Débordement</i> <i>Manque d'estime</i> <i>Destruction du matériel</i> <i>Comportements dangereux</i>	<i>Se déshabille</i> <i>Transitions compliquées</i> <i>Fatigué</i> <i>Mots et gestes sexualisés</i>		
	Méthodes		Refus de travailler Problèmes de concentration Désorganisation Agitation motrice Difficultés d'attention <i>Agitation</i> <i>Difficultés avec l'attitude d'élève-apprenant</i> <i>Déstructuration</i> <i>Gestion difficile de l'échec</i>	<i>Absence</i> <i>Troubles de l'attention</i> <i>Indisponible aux apprentissages</i> <i>Désintérêt</i> <i>Dispersé</i> <i>Manque de volonté</i> <i>Problèmes de mémoire</i> <i>Problèmes de rapport à l'espace-temps</i>		
APPRENTISSAGES		Compétences	<i>Retard de langage</i> <i>Difficultés au niveau de l'expression orale</i> <i>Difficultés dans l'écrit</i>			

RAPPORT AUX NORMES	Autres	<i>Obsession de réussir</i> <i>Problèmes de motricité fine</i> <i>Troubles du développement</i>
	Règles	<u>Difficultés d'intégration des règles</u> <i>Difficultés à suivre le cadre classe</i> <i>Pas d'écoute des consignes</i>
	Autorité	<i>Difficultés avec l'autorité de l'enseignant</i> <i>Besoin de cohérence chez l'adulte</i>

Objectifs

CRITÈRES						
			Spécifiques		Transversaux	
CATÉGORIES	COMPOTEMENTS	SOUS-CATÉGORIES	Émotions	Favoriser l'apaisement Gestion de la frustration Gestion des crises Gestion de la colère Favoriser l'expression émotionnelle Décodage émotionnel personnel Identifier les déclencheurs (de crises)	Report du désir de satisfaction Gestion des émotions Gestion de l'impulsivité Décodage émotionnel face à autrui	Observer et évaluer les compétences de l'élève Mise en place d'un coin ressource
			Interactions	Permettre au groupe classe de fonctionner Développer le respect pour ses camarades Favoriser une attitude adéquate à l'école Clarifier les attentes face au groupe Prise en compte de la volonté d'autrui	Améliorer le comportement en général Favoriser les interactions sociales Système de code comportemental Prise en compte de la parole d'autrui	
			Autres	Développer l'estime de soi Développer le respect de soi Limiter le mouvement Gestion de l'énergie Travail sur la perception de soi		
	Méthodes		Favoriser la structuration Favoriser la concentration Développer le centrage Favoriser l'organisation Développer l'attitude d'élève-apprenant Favoriser l'attention Gestion de l'échec	Développer l'autonomie Aide à la réalisation du travail Développer un système de communication Calmer l'agitation motrice		
	APPRENTISSAGES					

			Compétences	<i>Favoriser la communication verbale</i>	
	RAPPORT AUX NORMES		Règles	Développer le sens des règles à l'école Développer l'acceptation du cadre Gestion des contraintes	
			Autorité	<i>Développer le respect pour l'autorité de l'enseignant</i>	

Moyens

CRITÈRES					
			Spécifiques	Transversaux	
CATÉGORIES	APPRENTISSAGES	SOUS-CATÉGORIES	Méthodes	Adaptation des objectifs Développer le centrage Favoriser la structuration dans le travail <i>Développer l'organisation de l'espace</i> <i>Développer l'organisation du temps</i>	Développer la prise de recul Valorisation Favoriser le dialogue (avec l'élève) Renforcement positif Écouter l'élève <i>Mise en place d'un coin ressource</i> <i>Développer des routines, de la prévisibilité</i> <i>Tableau smileys</i> <i>Favoriser l'autoévaluation</i> <i>Pictogrammes</i> <i>Garde d'urgence : ne pas céder, ne pas délaissier le reste du groupe</i>
			Compétences	<i>Développer le langage</i>	
	Émotions		Favoriser l'expression des émotions par la verbalisation <i>Gestion de la frustration</i> <i>Contenir l'élève par une présence physique (donner la main)</i> <i>Gestion des crises</i> <i>Exercices de relaxation</i> <i>Mise en place de moyens auxiliaires pour favoriser le calme (ex. : donner la main)</i> <i>Identifier les déclencheurs et travailler sur les causes (des crises)</i>		
	Interactions		<i>Groupe jeu (apprendre à perdre)</i> <i>Favoriser les interactions avec les camarades</i> <i>Place dans le groupe</i> <i>Contrat de comportement (child coaching)</i> <i>Système de code comportemental</i>		
	Autres		<i>Favoriser le contrôle des gestes et des cris</i> <i>Traduction des situations problématiques</i>		

	RAPPORT AUX NORMES		Règles	<p>Développer le respect des règles Clarifier le cadre à suivre <i>Modifier la perception de la contrainte (l'acceptation est une victoire et non un échec)</i> <i>Développer l'anticipation (face aux contraintes)</i> <i>Agir sur le lien entre contrainte et récompense</i> <i>Système de balises par rapport aux sanctions</i></p>	<p><i>Exercices sensoriels d'équilibre</i></p>
--	--------------------	--	--------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------

Différenciation

CRITÈRES					
			Spécifiques	Transversaux	
CATÉGORIES	APPRENTISSAGES	SOUS-CATÉGORIES	Méthodes	<p>Adaptation des objectifs Développer l'attitude d'élève-apprenant Adaptation des moyens Adaptation du rythme Séquençage des tâches <i>Simplification des consignes</i> <i>Explications supplémentaires</i> <i>Développer le centrage</i> <i>Diminution de la quantité de travail</i> <i>Recherche de situation favorisant la réussite</i></p>	<p>Aménagement d'un coin-ressource</p> <p><i>Déplacer l'élève à côté de l'enseignant pour travailler</i></p> <p><i>Rituels sécurisants</i></p> <p><i>Aides visuelles</i></p> <p><i>Travail par petit groupe</i></p>
	RAPPORT AUX NORMES		Règles	<p>Mise en place d'un cadre élastique Adaptation des exigences <i>Développer le respect des règles</i> <i>Clarifier le cadre à suivre</i> <i>Accorder davantage de temps pour s'appropriier la contrainte</i> <i>Anticipation (face aux contraintes)</i> <i>Adaptation des exigences en rapport à la maturité affective</i></p>	
	COMPORTEMENTS		Émotions	<p><i>Reconnaissance de la frustration</i> <i>Accompagner l'élève dans ses moments de tristesse</i></p>	

Parents

PARENTS		
CATÉGORIES	INFORMATIONS	Informier régulièrement Compte-rendu journalier Carnet de communication
	COLLABORATION PROBLÉMATIQUE	<i>Collaboration compliquée</i> <i>Peu de collaboration</i> <i>Éviter la stigmatisation : enfants difficiles</i> <i>Difficulté de savoir quelles règles sont présentes à la maison pour gérer la frustration</i> <i>Difficulté de conscientiser les difficultés de l'élève chez les parents</i> <i>Légère amélioration</i> <i>Tentatives de collaboration</i> <i>Difficultés d'alliances</i> <i>Pas de co-construction</i>
	COLLABORATION CONSTRUCTIVE	Bonne collaboration <i>Instauration de règles communes entre la maison et l'école</i> <i>Évolution de la conscientisation des difficultés</i>

ANNEXE V : PROCÉDURES DE MANDATS INDIVIDUELS (CRITÈRES PRINCIPAUX PAR PARTIE)

	Critères principaux ²²⁷
Problèmes rencontrés	Difficultés d'intégration des règles (16x) Colère (8x) Dérange (8x)
Observations croisées	Difficultés d'intégration des règles (24x) Colère (14x) Refus de travailler (12x)
Objectifs	Développer le sens des règles à l'école (12x) Favoriser la structuration (10x) Développer l'acceptation du cadre (8x)
Moyens	Favoriser l'expression des émotions par la verbalisation (10x) Développer la prise de recul (9x) Adaptation des objectifs (9x)
Différenciation	Adaptation des objectifs (13x) Développer l'attitude d'élève-apprenant (9x) Mise en place d'un cadre élastique (7x) Adaptation des moyens (7x)
Synthèse	Difficultés d'intégration des règles (40x) Colère (22x) Adaptation des objectifs (21x)

²²⁷ Pour effectuer ce tableau, nous avons cumulé la fréquence d'apparition pour chaque critère en relation à chaque partie des procédures de mandat individuel. Nous avons ensuite conservé les trois critères les plus fréquents pour chaque partie. Pour la synthèse, nous avons gardé les trois critères les plus fréquents toutes parties confondues.

ANNEXE VI : PROCÉDURES DE MANDATS INDIVIDUELS (PARTIES ET DIMENSIONS)

Problèmes rencontrés

Dimensions/sous-catégories	
Interactions	
Dérangement	Dérange <i>Quête d'attention constante</i> <i>Turbulent</i>
Agression	Conflits <i>Violence</i> <i>Insultes</i>
Décalage	<i>Difficultés d'intégration</i> <i>Collaboration difficile avec ses camarades</i>
Émotions	
Colère	Colère Crises
Frustration	Frustration
Gestion émotionnelle	<i>Gestion difficile des émotions</i> <i>Envahissement émotionnel</i>
Méthodes	
Ancrage	Problèmes de concentration <i>Agitation</i> <i>Difficultés d'attention</i>
Attitude	Refus de travailler <i>Difficultés à se mettre au travail</i>
Règles	
Règles	<u>Difficultés d'intégration des règles</u>

Autres : *Besoin de valorisation, Besoin de soutien, Sensible à l'injustice*

Observations croisées, objectifs et moyens : critères spécifiques

MÉTHODES (sous-catégorie)				
	Observations croisées	Objectifs	Moyens	
Dimensions	Ancrage	Problèmes de concentration Agitation motrice Difficultés d'attention <i>Agitation</i> <i>Absences</i> <i>Indisponibles aux apprentissages</i> <i>Troubles de l'attention</i> <i>Dispersé</i>	Développer le centrage Favoriser la concentration <i>Favoriser l'attention</i> <i>Calmer l'agitation motrice</i>	Développer le centrage
	Attitude	Refus de travailler <i>Difficultés avec l'attitude d'élève-apprenant</i> <i>Gestion difficile de l'échec</i> <i>Désintérêt</i> <i>Manque de volonté</i>	Développer l'attitude d'élève-apprenant <i>Gestion de l'échec</i> <i>Développer l'autonomie</i>	x
	Organisation	Désorganisation <i>Problème de rapport à l'espace-temps</i>	Favorise l'organisation	<i>Développer l'organisation de l'espace</i> <i>Développer l'organisation du temps</i> <i>Aide à la réalisation du travail</i>
	Structuration	<i>Déstructuration</i>	Favoriser la structuration	Favoriser la structuration dans le travail
	Adaptation	Adaptation des objectifs	x	x

Autres : *Problèmes de mémoire et Développer un système de communication*

Observations croisées, objectifs et moyens : critères spécifiques (suite)

RÈGLES (sous-catégorie)			
	Observations croisées	Objectifs	Moyens
Dimensions	Règles	<u>Difficultés d'intégration des règles</u>	Développer le respect des règles
	Cadre	Difficultés à suivre le cadre classe	Développer l'acceptation du cadre
	Contraintes	x	Gestion des contraintes

Autres : Pas d'écoute des consignes et Système de balises par rapport aux sanctions

Observations croisées, objectifs et moyens : critères spécifiques (suite)

ÉMOTIONS (sous-catégorie)				
	Observations croisées	Objectifs	Moyens	
Dimensions	Colère	Colère Crises	<i>Gestion de la colère</i> <i>Gestion des crises</i> <i>Identifier les déclencheurs (de crises)</i>	<i>Gestion des crises</i> <i>Identifier les déclencheurs et travailler sur les causes (des crises)</i>
	Gestion émotionnelle	<i>Agitation émotionnelle</i> <i>Anxiété</i>	<i>Favoriser l'apaisement</i> <i>Gestion de l'impulsivité</i> <i>Favoriser l'expression émotionnelle</i> <i>Décodage émotionnel personnel</i> <i>Gestion des émotions</i> <i>Décodage émotionnel face à autrui</i>	Favoriser l'expression des émotions par la verbalisation <i>Contenir l'élève par une présence physique (donne la main)</i> <i>Exercices de relaxation</i> <i>Mise en place de moyens auxiliaires pour favoriser le calme (ex. : donne la main)</i>
	Frustration	Frustration	<i>Gestion de la frustration</i> <i>Report du désir de satisfaction</i>	<i>Gestion de la frustration</i>

Observations croisées, objectifs et moyens : critères spécifiques et collatéraux

INTERACTIONS (sous-catégorie)				
		Observations croisées	Objectifs	Moyens
Dimensions	Dérangement	Dérange Perturbation du groupe par une sollicitation constante (sans agressivité) Quête d'attention constante <i>Fait le clown</i> <i>Embête</i> <i>Attitude négative</i>	<i>Permettre au groupe-classe de fonctionner</i> <i>Développer le respect pour ses camarades</i> <i>Favoriser une attitude adéquate à l'école</i>	<i>Groupe jeu (apprendre à perdre)</i> <i>Favoriser les interactions avec les camarades</i> <i>Place dans le groupe</i> <i>Contrat de comportement (child coaching)</i> <i>Système de code comportemental</i>
	Agression	Insultes <i>Violence</i> <i>Conflits</i> <i>Mord</i> <i>Génère de la peur dans le groupe</i> <i>Provocation</i> <i>Agressivité</i>	<i>Clarifier les attentes face au groupe</i> <i>Prise en compte de la volonté d'autrui</i> <i>Prise en compte de la parole d'autrui</i>	
	Décalage	Inadaptation comportementale Inadéquation comportementale <i>Difficultés à être en lien</i> <i>Pas de distance sociale</i> <i>Pas de contact</i> <i>Imitation problématique</i> <i>Manque de maturité sociale</i> <i>Comportement inapproprié</i>	<i>Améliorer le comportement en général</i> <i>Favoriser les interactions sociales</i> <i>Système de code comportemental</i>	

Autres : *Manipulation* et *Posture de victime* (observations croisées)

Objectifs et moyens : critères transversaux

		Objectifs et moyens
Dimensions	Conscientisation	Développer la prise de recul Favoriser le dialogue (avec l'élève) <i>Favoriser l'autoévaluation</i>
	Renforcement positif	Valorisation Renforcement positif
	Outils	Mise en place d'un coin ressource <i>Développer des routines, de la prévisibilité</i> <i>Tableau smileys</i> <i>Pictogrammes</i> <i>Garde d'urgence : ne pas céder, ne pas délaissier le reste du groupe 1</i> <i>Exercices sensoriels d'équilibre</i>
	Accueil	Écouter l'élève
	Évaluation	<i>Observer et évaluer les compétences de l'élève</i>

Différenciation : critères spécifiques

Dimensions/sous-catégories		
Méthodes		
Dimensions	Adaptation	Adaptation des objectifs Adaptation des moyens Adaptation du rythme Séquençage des tâches <i>Simplification des consignes</i> <i>Explications supplémentaires</i> <i>Diminution de la quantité de travail</i>
	Attitude	Développer l'attitude d'élève-apprenant
	Ancrage	Développer le centrage
Règles		
Dimensions	Contraintes	Adaptation des exigences <i>Accorder davantage de temps pour s'approprier la contrainte</i> <i>Anticipation (face aux contraintes)</i> <i>Adaptation des exigences en rapport à la maturité affective</i>
	Cadre	Mise en place d'un cadre élastique <i>Clarifier le cadre à suivre</i>
	Règles	<i>Développer le respect des règles</i>
Émotions		
Dimensions	Frustration	<i>Reconnaissance de la frustration</i>
	Tristesse	<i>Accompagner l'élève dans ses moments de tristesse</i>
Interactions		
Dimension	x	x

Autres : Recherche de situation favorisant la réussite

Différenciation : critères transversaux

Dimensions/sous-catégories		
Dimensions	Outils	Aménagement d'un coin-ressource <i>Déplacer l'élève à côté de l'enseignant pour travailler</i> <i>Rituels sécurisants</i> <i>Aides visuelles</i>
	Rapport au groupe	<i>Travail par petit groupe</i>

ANNEXE VII : PROCÉDURES DE MANDATS INDIVIDUELS (SYNTHÈSE DES DIMENSIONS)

Observations croisées, objectifs, moyens et différenciation

Dimensions					
Sous-catégories/parties					
Critères spécifiques					
		Observations croisées	Objectifs	Moyens	Différenciation
Méthodes	Dimensions	Ancrage Attitude Organisation Structuration Adaptation			Adaptation Attitude Ancrage
Règles		Règles Cadre Contraintes			Contraintes Cadre Règles
Interactions		Dérangement Agression Décalage			x
Émotions		Colère Gestion émotionnelle Frustration			Frustration Tristesse
Critères transversaux					
Transversalité	Dimensions	x	Conscientisation Renforcement positif Outils Accueil Évaluation	Outils Rapport au groupe	

ANNEXE VIII : PROCÉDURES DE MANDATS DE CLASSE (PARTIES ET DIMENSIONS)

Problèmes rencontrés

Dimensions/sous-catégories	
Interactions	
Dérangement	<i>Bruits</i>
Agression	<i>Violence Agressivité Conflits</i>
Décalage	<i>Difficultés dans les relations sociales entre les élèves</i>
Émotions	
Impulsivité	<i>Impulsivité</i>
Réactivité	<i>Réactivité</i>
Méthodes	
Climat	<i>Climat électrique</i>
Règles	
Règles	<i>Difficultés d'intégration des règles de base</i>
Cadre	<i>Difficultés lors des transitions</i>

Observations croisées, objectifs et moyens : critères spécifiques

MÉTHODES (sous-catégorie)				
		Observations croisées	Objectifs	Moyens
Dimensions	Ancrage	<i>Problèmes d'attention</i>	x	x
	Climat	x	<i>Maintenir un climat calme</i> <i>Installer un climat propice aux apprentissages</i>	x

RÈGLES (sous-catégorie)				
		Observations croisées	Objectifs	Moyens
Dimensions	Règles	<i>Difficultés d'intégration des règles de base</i> <i>Incompréhension des règles implicites, de savoir-être</i>	<i>Intégration des règles de base</i>	x
	Cadre	<i>Difficultés lors des transitions</i>	<i>Encadrement lors des déplacements</i>	<i>Encadrement</i> <i>Accompagnement sur le chemin de la gym</i> <i>Accompagnement lors des sorties</i>
	Contraintes	x	x	<i>Clarifier les exigences</i>

Observations croisées, objectifs et moyens : critères spécifiques (suite)

INTERACTIONS (sous-catégorie)				
		Observations croisées	Objectifs	Moyens
Dimensions	Dérangement	<i>Désordre sonore Mouvements constants</i>	x	x
	Agression	<i>Agressivité</i>	x	x
	Décalage	<i>Les enfants n'ont pas les codes pour avoir des interactions adéquates</i>	<i>Travailler autour des interactions avec les élèves</i>	x

ÉMOTIONS (sous-catégorie)				
		Observations croisées	Objectifs	Moyens
Dimensions	Gestion émotionnelle	<i>Fragilité émotionnelle Soutien émotionnel</i>	<i>Renforcement de certains élèves sur le plan émotionnel</i>	x
	Réactivité	<i>Réactivité</i>	x	x
	Colère	x	<i>Accompagnement individuel lors des crises</i>	x

Moyens : critères transversaux

		Moyens
Dimensions	Outils	<i>Jeu collaboratif à la gym</i> <i>Méditation quotidienne</i> <i>Notation des progrès (objectifs à s'approprier)</i>
	Rapport au groupe	<i>Reprise en individuel/petit groupe de situations problématiques</i> <i>Travail en petit groupe autour des émotions</i> <i>Travail en petits groupes autour de solutions</i> <i>Retour en grand groupe</i>

Différenciation : critère spécifique et transversal

DIFFÉRENCIATION (critère spécifique)		
Règles		
Dimension	Contraintes	<i>Exigences adaptées au progrès de chacun</i>
DIFFÉRENCIATION (critère transversal)		
Dimension	Rapport au groupe	<i>Travail individuel/petit groupe : réflexion, analyse et recherche de solutions</i>

Parents

PARENTS		
Catégorie	Informations	<i>Les parents sont au courant de l'intervention</i>

Autre : *Le travail ne concerne pour l'instant qu'un groupe d'élève et est effectué en classe*

ANNEXE IX : PROCÉDURES DE MANDATS DE CLASSE (SYNTHÈSE DES DIMENSIONS)

Observations croisées, objectifs, moyens et différenciation

Dimensions Sous-catégories/parties					
Critères spécifiques					
		Observations croisées	Objectifs	Moyens	Différenciation
Méthodes	Dimensions	Ancrage	Climat	Ancrage	x
Règles		Règles Cadre		Cadre Contraintes	Contraintes
Interactions		Agression Dérangement	x		
Émotions		Gestion émotionnelle Réactivité	Gestion émotionnelle Colère	x	
Critères transversaux					
Transversalité	Dimensions	x		Outils Rapport au groupe	Rapport au groupe

ANNEXE X : PROCÉDURES ET RESTITUTION DES OBSERVATIONS DES MANDATS INDIVIDUELS SUIVIS

1^{er} mandat

Ce mandat individuel concerne un élève de deuxième année primaire (2P). La procédure de mandat contient des critères relatifs aux parties « observations croisées, objectifs et moyens ».

Observations croisées :

- Des difficultés à s'adapter et à répondre aux exigences scolaires.
- Au niveau collectif, il cherche à quitter le cercle, mais maintenant sans essayer d'attirer l'attention. Il parvient à rester avec de l'aide, et plus facilement si on n'est pas seulement dans l'oral.
- Au niveau individuel, il se décourage vite devant une tâche (problème de persévérance, de confiance en soi et de confiance en ses compétences).
- Dans le jeu libre, il choisit du jeu symbolique. Peut se désorganiser selon ses partenaires, mais de façon générale son jeu s'est beaucoup construit et enrichi.

Objectifs :

- Communication : amélioration du dialogue (écoute, prise en compte de l'autre, expression).
- Travail individuel : renforcement de la persévérance et dans l'aisance à se mettre au travail.
- Collectif : développer son intérêt pour l'activité proposée en groupe et son sentiment d'appartenance au groupe.
- En général : développer sa capacité à différer la satisfaction.

Moyens :

- Communication : saisir toute occasion d'exercer le dialogue en particulier lors du jeu libre. Accompagner, médiatiser les situations de communication avec les camarades.
- Travail individuel : Travail sur la confiance en soi ; découpage de la tâche ; mise en perspective (temps, « récompense » - par ex. : activité à choix ensuite)
- Collectif : Aide à l'attention, explications/démonstrations complémentaires, encouragement à l'imitation.
- En général : Mise en lien acte/conséquences, aide à cette prise de conscience, aide dans l'attente.

Observations effectuées lors de ce suivi

Les enfants sont disposés en cercle sur un tapis afin que l'enseignante leur raconte une histoire. L'intervenant se tient sur une chaise, derrière l'élève accompagné, et le touche régulièrement comme pour le contenir. Lorsque l'élève perturbe le groupe par des gestes vifs ou des bruits, l'intervenant le prend spontanément sur les genoux et lui murmure à l'oreille des paroles calmantes. L'intervenant poursuit en chatouillant la nuque de l'élève. L'intervenant stimule ainsi pendant plusieurs minutes le système sensorimoteur de l'élève pour favoriser son ancrage et le calmer.

À la fin d'un travail, l'intervenant propose à l'élève d'écrire sur un petit tableau noir. L'intervenant invite l'élève à écrire des mots sur celui-ci. À la fin de l'activité, l'intervenant propose à l'élève de nettoyer le tableau. Il lui demande de prendre une éponge, un chiffon et un tabouret. L'élève ramène ce qu'il faut et s'exécute. Mais l'élève n'arrive pas à essuyer le tableau en hauteur. L'intervenant lui demande :

- Pourquoi as-tu pris ce tabouret ?

L'élève comprend qu'il doit l'utiliser et termine son travail. Une fois la tâche terminée, l'élève rejoint sa maîtresse pour lui signifier qu'il a nettoyé le tableau noir. La maîtresse le félicite et lui dit :

- Bravo !

Par la suite, lors d'une situation de tension, l'intervenant se rend vers l'élève, se met à sa hauteur et lui parle doucement pour le calmer. Voyant que son état est très agité, l'intervenant l'emmène vers le coin bibliothèque et lui dépose une couverture dessus, ne laissant apparaître que son visage. L'intervenant explique ensuite à la maîtresse les raisons de cette action. Puis, l'intervenant propose à l'élève de rejoindre sa table. Les élèves demandent à leur camarade pourquoi il a une couverture sur la tête. L'intervenant dit aux élèves qu'il est fatigué et qu'il faut le laisser tranquille.

À la fin de la session d'accompagnement, j'ai demandé des précisions à l'intervenant quant à l'utilisation de la couverture. Il m'a répondu que cet élève était très fatigué par rapport, d'après lui, à un contexte familial très problématique. L'intervenant pense que lorsque cet élève se sent fatigué alors qu'il n'est que 9h30, il panique et devient nerveux, agité et rentre facilement en conflit avec ses camarades. L'intervenant dit ne pas savoir si l'élève panique à l'idée de se sentir fatigué et que cela l'angoisse ou si c'est le fait de devoir se reposer qui l'angoisse, car il ne pourrait plus interagir avec ses camarades et pourrait ainsi potentiellement perdre sa place au sein du groupe. Quoiqu'il en soit, l'intervenant souligne que cette couverture le contient et l'oblige à répondre à sa fatigue en s'intériorisant et en se reposant.

2^e mandat

Ce mandat individuel concerne un élève de troisième année primaire (3P). Dans certaines situations, l'élève est rejoint par deux ou trois autres élèves afin de travailler en petit groupe (intégration). La procédure de mandat contient des critères relatifs aux parties « observations croisées, objectifs et moyens ».

Observations croisées :

- Difficultés à gérer les émotions.
- Manque de confiance en soi.
- Difficultés à s'exprimer devant l'adulte.

Objectifs :

- Apprendre à mieux gérer ses émotions et savoir les reconnaître.
- Gagner de la confiance en soi (face à l'adulte et à la classe).
- Avoir un lieu d'échange.

Moyens :

- Travail général autour des émotions : jeux, discussion de groupe, dessin, mise en situation.

Observations effectuées lors de ce suivi

L'accompagnement s'est effectué d'abord en classe. L'intervenant s'est placé à côté d'un élève sur une petite chaise et l'aidait dans la réalisation d'un travail. Il lui répétait les consignes de l'exercice et le félicitait. Lorsque l'intervenant sentait une forme d'agitation, il murmurait à l'élève des remarques face à son travail pour favoriser son ancrage et ses apprentissages.

Après une période passée en classe, les quatre élèves en question se rendent dans une salle hors de la classe pour continuer cette intervention. Arrivé sur place, l'intervenant demande à chacun comment les élèves se sentent. L'intervenant débute en exposant son ressenti et en spécifiant qu'il faut utiliser le langage météo (soleil, vent, pluie, orage, etc.). L'intervenant demande à chaque élève les raisons qui expliquent pourquoi ils se définissent dans un état spécifique. Ensuite, l'intervenant propose un jeu autour des émotions. L'idée est de découper des images représentant les émotions de base (colère, joie, peur, tristesse) à travers plusieurs personnages animés. Puis, chaque enfant doit mimer une émotion et ses camarades doivent la reconnaître. L'intervenant demande aux élèves de proposer des idées sur la manière dont on peut répondre favorablement à une émotion comme la colère.

Ensuite, la période devient agitée. À plusieurs reprises, l'intervenant demande aux élèves de se calmer en leur disant :

- Je suis content de vous voir. Mais je ne suis pas content de votre comportement.

Ses remarques n'étant pas suffisantes, l'intervenant propose un autre jeu afin de rétablir le calme. Les élèves sont invités à se mettre debout, à remplir leur ventre d'air, à étirer leurs mains au ciel et à

souffler tranquillement. À la fin de la période, l'intervenant demande à un élève de rester avec lui [*élève qui a généré en premier lieu ce mandat. Ensuite, trois autres élèves ont rejoint ce mandat, mais pas de manière constante*]. L'intervenant demande à l'élève :

- Comment s'est passée la matinée pour toi ?

L'élève lui répond :

- Pas très bien.

L'intervenant lui signifie que son comportement ne peut pas continuer ainsi. L'intervenant demande à l'élève si c'est son déménagement qu'il l'embête. L'élève affirme que oui et que sa maman veut le changer d'école. L'intervenant dit comprendre sa situation et l'encourage à mieux se comporter pour pouvoir continuer à travailler ensemble.

De retour en classe, à la fin du cours, l'intervenant discute des difficultés de cet élève en particulier avec l'enseignante. Ils font preuve de compréhension mutuelle sur l'épreuve consistant à maintenir un climat propice aux apprentissages dans cette classe.

3^e mandat

Ce mandat individuel concerne un élève de cinquième année primaire (5P). La procédure de mandat contient des critères relatifs aux parties « problèmes rencontrés, observations croisées, objectifs et moyens ».

Problèmes rencontrés :

- L'élève rentre régulièrement dans de grosses colères en classe.
- Il a de la peine à gérer sa frustration.

Observations croisées :

- L'élève manque d'outils dans ses interactions sociales et dans la gestion de ses émotions.

Objectifs :

- Gestion de la colère.
- Travail sur le sens des événements.
- Gestion des émotions.

Moyens :

- Jeux de rôle.
- Discussion.
- Jeux.

Observations effectuées lors de ce suivi

Cette session débute par un travail effectué autour d'une fiche comportementale qui est basée une codification par couleurs. Cette fiche est remplie après chaque journée. L'élève doit colorier en vert, jaune ou rouge chaque phase de la journée (1^{ère} et 2^e partie de matinée et après-midi). Ensuite, l'enseignant note sur cette fiche son interprétation du comportement de l'élève avec le même code couleur. Cette fiche est utilisée en fin de journée avec l'élève afin d'échanger un dialogue relatif aux comportements que l'élève a eus durant la journée.

L'intervenant demande à l'élève s'il a bien compris la signification et l'utilisation des codes couleurs. L'élève confirme et dit à l'intervenant que l'objectif de la semaine passée était qu'il se sente fort. L'intervenant demande à l'élève comment il se sent cette semaine. L'élève répond qu'il ne sait pas. Ensuite, l'intervenant propose à l'élève de produire un dessin par rapport à une situation qui l'avait énervé.

L'intervenant demande à l'élève :

- Qu'est-ce qui t'avait énervé ?

L'élève lui répond :

- C'est la prof qui m'avait énervé. Elle m'a demandé de refaire ma fiche.

L'élève se replonge dans la situation. L'intervenant le sent et lui dit :

- C'est génial, on retrouve l'état !

À cet instant, l'intervenant propose que l'élève se dessine avec son ressenti du moment. L'élève se dessine et l'intervenant lui dit :

- Ah ouais, t'as l'air fâché ! Reviens à ce moment. Ferme les yeux. Ressens comment t'étais en colère ! Tu vas essayer de lâcher quelque chose pour que la colère diminue. Tu peux mettre de l'humour...un clown. Tu peux rajouter un peu de joie et un peu de courage... Avec tout ça, tu penses être prêt à recommencer ta fiche ou il te manque encore quelque chose ?

L'élève répond qu'il est prêt à recommencer sa fiche.

L'intervenant dit à l'élève qu'il peut maintenant dessiner à côté du David énervé, le David prêt à recommencer sa fiche.

Ensuite, l'objectif décidé en commun pour la semaine à venir est que l'élève essaie de rester calme. L'intervenant propose à l'élève de se rappeler du dessin pour l'aider à être calme.

Avant de clore l'échange, l'intervenant propose un jeu. L'élève est face à l'intervenant et doit effectuer des mouvements croisés en mode miroir. Puis, la session se termine.

L'intervenant me stipule que ce dernier jeu sert à rééquilibrer les deux hémisphères du cerveau par des mouvements corporels spécifiques afin de favoriser l'ancrage de l'élève.

ANNEXE XI : PROCÉDURE ET RESTITUTION DES OBSERVATIONS DU MANDAT DE CLASSE SUIVI

Mandat de classe

Le mandat suivi est un mandat de classe pour des élèves de quatrième année primaire (4P). La procédure de mandat contient des critères relatifs aux parties « problèmes rencontrés, observations croisées, objectifs et moyens ».

Problèmes rencontrés :

- Difficultés dans les relations sociales entre les élèves.
- Mandat effectué suite à l'intervention de la médiatrice.

Observations croisées :

Les enfants n'ont pas les codes pour avoir des interactions adéquates. Incompréhension des règles implicites, de savoir-être. Ceci cause des problèmes de racket, de vols, de chantages, de menaces...

Objectifs :

- Travailler autour de la communication.
- Travailler autour des interactions avec les élèves.

Moyens :

- Travail en petits groupes autour de solutions.
- Travail autour de mises en scènes de situations.
- Retour en grand groupe.

Observations effectuées lors de ce suivi

L'enseignante débute la matinée. Les enfants sont disposés en cercle serré, proche du tableau noir. Après le comptage des jours d'école passés et la mise à jour de la date, l'enseignante signifie aux élèves qu'elle va laisser sa place à l'intervenant. L'intervenant se lève d'une petite table située au fond de la classe et vient à la place de l'enseignante qui elle s'installe à la place de l'intervenant.

L'intervenant débute sa prise de parole par une histoire. Elle demande aux élèves de respirer et suggère que lors de cette histoire, les enfants se fassent eux-mêmes des images. L'histoire est celle d'un petit indien qui vit occasionnellement des conflits avec une amie. Le sage du village voyant cela, explique au petit indien qu'à l'intérieur de lui, il existe un loup blanc (générosité, courage, etc.) et un loup noir (colère, agressivité, etc.) qui sont en conflit. Le petit indien demande au sage qui va gagner cette bataille. Le sage répond : « celui que tu nourris le plus ! »

Ensuite, l'intervenant se lève et leur présente un tableau qui est une liste de règles établies par les élèves avec le soutien de la médiatrice scolaire. L'intervenant dit aux élèves qu'aujourd'hui, ils sont des inventeurs. L'intervenant explique ce que signifient prendre des notes. Il propose de faire des

groupes de trois et que chaque groupe s'intéresse à une règle spécifique. Ensuite, il leur propose de réfléchir sur la règle que chaque groupe aura, en leur posant deux questions :

- Quel loup, je nourris quand je fais ça ?
- Qu'est-ce que je pourrais faire pour nourrir le loup blanc dans cette situation ?

Lors de ce travail, l'intervenant circule entre chaque groupe, suggère des pistes et félicite les élèves. Il instaure beaucoup de contacts physiques avec les élèves et leur parle de manière douce et calme. Lorsque le niveau d'attention devient problématique, l'intervenant demande aux élèves de se concentrer en leur disant :

- Pouvez-vous murmurer comme vous l'aviez fait au début ?

La phase de travail se termine, l'intervenant ramasse les travaux des élèves et leur dit qu'ils seront continués la semaine prochaine et que d'ici là, ils peuvent réfléchir à ce travail et mémoriser leurs idées.

Lors de cette session, l'enseignante n'est pas intervenue. Une fois, un élève est venu lui poser une question. Elle lui a répondu d'attendre tranquillement à sa place et de la poser à l'intervenant.

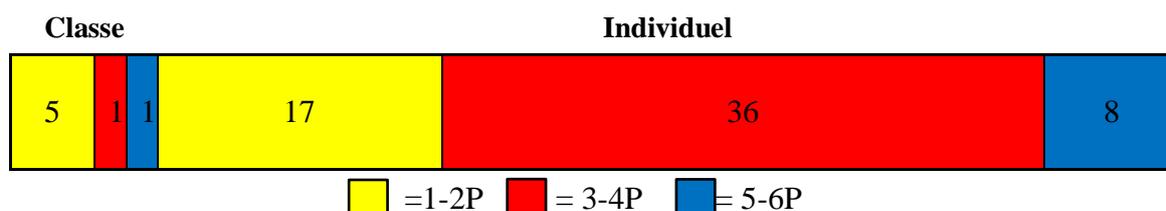
L'enseignante m'a ensuite fait part spontanément de la situation actuelle et du bien-fondé de la présence de l'intervenant. Elle évoque que les enfants avec des difficultés comportementales sont plus nombreux actuellement et que dans certains cas, il serait nécessaire d'effectuer un travail éducatif profond. Elle évoque le fait que la collaboration se passe bien et que les enfants apprécient le soutien de l'intervenant. Dans certaines circonstances, elle apprécie la présence de l'intervenant qui peut aussi « sortir avec un élève qui est en crise » afin qu'il se calme. Cela lui permet de : « Pouvoir enseigner ! ».

À la suite de cette session, nous avons pris un moment d'échange avec l'intervenant. Il m'a précisé que dans certains cas, il faut commencer par les règles comportementales de base afin que les élèves se conforment au cadre scolaire. Il considère que les situations présentant des enfants avec des troubles envahissants du comportement ont augmenté. Il dit que cela complique le fonctionnement de la classe et pèjore la progression de chacun. Il considère son travail comme un accompagnement permettant aux enfants de se recentrer sur les apprentissages en travaillant sur ces troubles envahissants du comportement. Il voit son travail comme une manière de maintenir une égalité des chances à l'école.

ANNEXE XII : STATISTIQUES (MANDATS D'INTERVENTIONS 2015-2017)

68 mandats d'interventions de l'équipe SEMS :

- 7 mandats de classe liés à 5 classes (1,4 mandat/classe)
- 61 mandats individuels liés à 35 élèves (1,74 mandat/élève)



Sur la période 2015-2017, l'établissement d'Entre-Bois a accueilli :

1776 élèves pour un nombre total de 93 classes.

- 35 élèves ont bénéficié d'un ou plusieurs mandats individuels durant cette période. Autrement dit, **1,97%** des élèves ont été accompagnés par un membre de l'équipe SEMS durant cette période.
- 5 classes ont bénéficié d'un ou plusieurs mandats de classe durant cette période. Autrement dit, **5,34%** des classes ont été accompagnées par un membre de l'équipe SEMS durant cette période.

PS : Ces statistiques ne concernent que les mandats effectifs, les mandats d'intervention. Ces mandats cumulent les deux années répertoriées, soit 2015-2016 et 2016-2017. Ces données sont issues du répertoire de la doyenne en pédagogie différenciée et des statistiques globales (nombre de classe et d'élève durant cette période) produites par le secrétariat.

ANNEXE XIII : CANEVAS D'ENTRETIEN COLLECTIF SEMI-DIRECTIF

Carrière et trajectoire professionnelles

- Pourriez-vous vous présenter en quelques mots ?
- Quelles sont vos expériences professionnelles antérieures ? Domaine éducatif ? Autres ?
- Quelles formations avez-vous suivies ?
- Quels sont vos titres de formation ?

Mission

- Pour quel mandat vous a-t-on recruté ?
- Quelles distinctions percevez-vous entre les mandats individuels et les mandats de classe ?

Réseau pluridisciplinaire

- Qui compose généralement ce réseau pluridisciplinaire ?
- Pour quelles raisons est-il convoqué ? À quelle fréquence ?

Enseignants

- Avec vos collègues enseignants, comment cela se passe-t-il ?
- Relationnel : Comment gérez-vous leur interpellation ? Notion de processus d'intervention.
- Relance : Est-ce que cela vous arrive d'avoir des conflits avec eux ?
- Si oui, pour quelles raisons ? (procédure de mandats, terrain)
- Votre relation avec les enseignants diffère-t-elle suivant le type de mandat qui vous est confié ?
- Comment favorisez-vous cette relation professionnelle ?
- Percevez-vous des limites pratiques à cette collaboration ?

Parents

- Avec les parents, comment cela se passe-t-il ?
- Que recherchez-vous à faire à travers cette collaboration ?
- Percevez-vous des limites pratiques à cette collaboration ?

CURRICULUM VITAE

Julien Nussbaum

Rue du Battoir 22

1036 Sullens

079 683 71 61

julien.nussbaum@sunrise.ch

Né le 08.05.1984

Suisse

Célibataire

Permis de conduire cat. B + voiture



Profil

Personnalité

- Enthousiaste, flexible, calme, respectueux et créatif

Compétences professionnelles

- Faculté de médiation, d'organisation, de gestion du stress, grande capacité d'adaptation et excellente définition des priorités

Parcours professionnel

01.2016 - 07.2019	Cofondateur et codirecteur de Projet NEMETIS , Pôle de formation pour les professionnels des métiers relationnels – www.projetnemetis.ch
07.2019 - 11.2019	Responsable de secteur <i>ad interim</i> , Lo Sèlâo, Fondation Petitmaître
01.2016 - 07.2019	Éducateur social , Lo Sèlâo (ASPC), Fondation Petitmaître, Yverdon
12.2008 - 07.2019	Enseignant-remplaçant scolaire , élèves de 1P à 11P, Vaud
05.2017 - 07.2017	Animateur socioculturel , Association Jeunesse Aiglonne (AJA), Aigle
10.2010 - 08.2012	Éducateur social et collaborateur scientifique , Eben-Hézer, Lausanne

Formations et diplômes

2018 - 2019	Brevet fédéral de formateur d'adultes, 1 ^{er} module, attestation FSEA
2006 - 2011	Bachelor en sciences sociales et sciences des religions , Université de Lausanne
2005 - 2006	École PREP, Lausanne, préparation à l'examen d'admission de l'UNIL
2002 - 2003	Cours de mathématiques spéciales (CMS) dans le cadre de l'EPFL
1998 - 2002	Diplôme de culture générale, option paramédicale , Gymnase de Beaulieu, Lausanne

Recherches

05.2014 - 12.2014	Projet de recherche « Sensibilisation face à l'usage du cannabis », Collège secondaire de Marcolet, Crissier
09.2011 - 12.2011	Article « Éthique de l'accompagnement et méditation. Quelques réflexions autour de l'approche palliative en milieu socioéducatif » pour la revue <i>Actualité sociale</i> d'AvenirSocial, publié en janvier 2012
01.2011 - 09.2011	Collaborateur scientifique au sein du Laboratoire d'Analyse des Politiques Sociales, de la Santé et du Développement, ISS, UNIL. Participation et co-organisation d'un colloque intitulé : « Lieux de vie, lieux de mort. Articulations et transitions : des cultures professionnelles renouvelées? », 09.09.2011, UNIL

CERTIFICAT DE NON-PLAGIAT

Je déclare sur mon honneur que j'ai accompli mon mémoire de master seul et sans aide extérieure non autorisée.

Julien Nussbaum

Sullens, le 12 février 2020

RÉSUMÉ

Dans le cadre de la diversification des métiers du travail social, des intervenants sociaux d'un nouveau genre investissent l'école publique vaudoise en exerçant leur fonction au sein même des classes. Le travail effectué par ces professionnels poursuit une mission qui semble à première vue polymorphe et difficilement identifiable.

Notre enquête prend comme point de départ une équipe spécialisée dans cette nouvelle forme d'intervention sociale, l'équipe de Soutien Éducatif en Milieu Scolaire (SEMS) située dans l'Établissement primaire d'Entre-Bois à Lausanne. La mission poursuivie par ces professionnels est relative à l'adaptabilité des élèves à la vie scolaire. Ils accompagnent, participent à la régulation de la gestion de classe et s'engagent dans un travail de réseau global et spécifique. Toutefois, au vu de l'émergence récente de ces intervenants dans le milieu scolaire, il est à considérer que leurs pratiques professionnelles sont en constante évolution.

En partant du caractère officiel de leur mission, notre enquête tentera de comprendre quels sont les problèmes que ces intervenants essaient de résoudre. Plus précisément, nous investiguerons les composantes réelles de leur mission en analysant la manière dont elle est traduite en pratiques. Nous focaliserons notre attention sur les conditions-cadre qui guident leur processus d'intervention, les types d'accompagnement qu'ils exercent, les modes collaboratifs qu'ils entretiennent avec les acteurs des multiples réseaux.

Ainsi, notre intérêt porte plus spécifiquement sur l'approche des pratiques professionnelles en situation et sera soutenue par la sociologie des professions, et plus particulièrement sur les écarts liés entre dimensions et pratiques formelles et informelles. L'identification et la redéfinition de leur mission permettront de questionner l'école sur sa capacité actuelle à maintenir sa fonction socialisatrice et intégrative face aux élèves. Et en creux une égalité des chances...

Mots clés : intervention sociale, accompagnement, pédagogie, travail de réseau, inventivité