

Conditions d'élaboration d'une expérience d'enseignement constructive auprès d'élèves présentant des troubles du comportement

Valérie BARRY

Formatrice pour l'ASH

Maître de conférences en sciences de l'éducation

Espé de Créteil, Université Paris-Est

Laboratoire Lirtes

Résumé : Cette recherche porte sur la construction d'une expérience d'enseignement en milieu ordinaire et spécialisé auprès d'enfants présentant des troubles importants du comportement. L'étude se base sur l'analyse du contenu d'entretiens. L'objet est d'élucider à quelles conditions un enseignant qui découvre et investit un contexte d'exercice professionnel fortement déstabilisant peut s'enrichir de l'expérience vécue et métaboliser une épreuve de réalité en un apprentissage transformateur. Les conditions qui ont émergé de la recherche sont : un ancrage identitaire de l'action, la possibilité d'agir en tant qu'enseignant, la construction d'une réflexivité de l'agir, la possibilité d'un ressourcement, une appartenance professionnelle.

Mots-clés : Enseignement - Expérience - Posture - Relation - Troubles du comportement.

Conditions for the development of a constructive teaching experience with pupils with behavioral disorders

Summary: This research focuses on the construction of a teaching experience in ordinary and specialized environment with children with emotional and behavioral (behavioural) disorders. The study is based on a content analysis of interviews. The purpose is to clarify under what conditions a teacher who invests a highly destabilizing professional context can be enriched by the lived experience and metabolize a reality testing into a transformative learning. The conditions that have emerged from the research are: an identity anchorage of the action, the ability to act as a teacher, the construction of a reflexivity of the action, the possibility of renewal, a professional membership.

KeyWords: Emotional and behavioral (behavioural) disorders - Experience - Posture - Relationship - Teaching.

Condiciones de desarrollo de una experiencia constructiva de enseñanza con niños con trastornos del comportamiento

Resumen: Esta investigación se centra en la construcción de una experiencia de enseñanza con niños con importantes trastornos del comportamiento en el entorno ordinario y especializado. El estudio se basa en el análisis del contenido de entrevistas. El objetivo es aclarar en qué condiciones un profesor que descubre un contexto profesional altamente desestabilizador puede ser enriquecer de su experiencia y metabolizar una prueba de realidad en un aprendizaje transformativo. Las condiciones que han surgido de la investigación son: un ancla de identidad de la acción, la capacidad de actuar como un maestro, la construcción de una reflexividad de la acción, la posibilidad de renovación, una afiliación profesional.

Palabras clave: Enseñanza - Experiencia - Postura - Relación - Trastornos del comportamiento.

EFFETS DE LA TRANSFORMATION D'UN SYSTÈME ÉDUCATIF MIXTE

Des effets de la loi du 11 février 2005

Depuis la Révolution Française, la France s'est historiquement construite sur un système éducatif mixte, dans lequel coexistent, d'une part, des écoles primaires et établissements d'enseignement du second degré et, d'autre part, des structures spécialisées vers lesquelles sont orientés des enfants et adolescents présentant des pathologies considérées comme non compatibles avec une scolarisation en milieu ordinaire. Bien que la loi du 30 juin 1975 ait soumis les enfants et adolescents handicapés à « l'obligation éducative », dans le cadre d'une « éducation ordinaire », ou, à défaut, d'une « éducation spéciale », la distinction sémantique et territoriale entre deux secteurs d'intervention a eu pour effet de voir le milieu ordinaire et les instituts spécialisés fonctionner côte à côte, avec des publics à profils relativement stables. En 2005, la loi « pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées » a transformé l'obligation éducative en une « obligation scolaire », laquelle s'exerce dans des écoles, collèges ou lycées classiques, à moins que des mesures dérogatoires de soutien par le milieu spécialisé ne soient absolument nécessaires. Le système éducatif français est donc passé du paradigme intégratif, où les élèves en situation de handicap étaient considérés comme potentiellement intégrables dans un milieu scolaire se réorganisant pour les accueillir, au paradigme inclusif, qui repose sur une double nécessité d'accessibilité universelle du lieu scolaire ordinaire et de compensation, pour certains apprenants, des conséquences d'un handicap. Ce glissement a eu pour conséquence l'arrivée, dans les écoles françaises (à temps plein ou partiel), d'élèves présentant des besoins spécifiques au plan cognitif, instrumental et/ou relationnel (parfois accompagnés d'assistants d'éducation), qui relevaient jusque-là d'une scolarisation dans un établissement médico-éducatif, médico-social ou sanitaire. C'est en particulier le cas pour des élèves présentant des troubles du comportement. Ce transfert de responsabilité s'est accompagné, certes, d'une diversification du public scolarisé en milieu ordinaire, mais également d'une mutation du public orienté vers les instituts spécialisés. Par un jeu de *vases communicants*, ces derniers accueillent désormais des enfants et adolescents dont les capacités comportementales (et cognitives) sont fortement altérées.

Vers un questionnement de recherche

Il semble alors pertinent d'interroger les effets d'une telle évolution du système éducatif sur les enseignants exerçant dans une structure ordinaire ou dans un établissement spécialisé. Dans les deux cas, les nouveaux usagers-élèves peuvent être, si l'on peut dire, plus *abîmés* que ceux d'il y a quelques années, au plan mental et psychique : comment ces professionnels vivent-ils l'expérience de la rencontre d'une nouvelle forme d'altérité ? À quelles conditions et sur la base de quelle historicité personnelle cette expérience singulière leur permet-elle d'assumer une mission pédagogique et de vivre un apprentissage transformateur ? Ou encore : dans quelle mesure l'expérience, comme épreuve, peut-elle aboutir à la capitalisation d'un pouvoir d'agir ?

L'objet de cet article est de cerner *en quoi l'expérience personnelle peut constituer une ressource, dans un contexte professionnel susceptible d'être fortement déstabilisant au plan identitaire*. Dans ce qui suit, l'écrit est structuré de façon à rendre compte d'une recherche contextualisée qui a pour but de proposer des réponses au questionnement de recherche. En premier lieu, un étayage théorique, construit autour de la notion d'expérience, va aboutir à la formulation d'une hypothèse de réponse au questionnement initial. Le paragraphe suivant décrira la méthodologie de recherche engagée pour confronter l'hypothèse à une réalité expérientielle, c'est-à-dire, ici, aux représentations de deux enseignants sur l'exercice de leur profession auprès d'élèves à besoins spécifiques. Enfin, une analyse des entretiens menés avec ces professeurs au cours d'une année scolaire va permettre de dégager quatre conditions d'élaboration d'une expérience constructive d'enseignement auprès de ce type d'élèves.

CONTEXTE DÉSTABILISANT ET CONSTRUCTION DE L'EXPÉRIENCE

L'expérience comme expérimentation et expérienciation

L'enjeu de cette recherche est donc d'explorer un processus de (de)stabilisation de l'engagement professionnel, en faisant de l'expérience vécue par des professeurs un analyseur de ce processus. Il s'agit, par une approche psychosociale clinique des liens pédagogiques construits avec des élèves en situation de handicap (cette dernière étant estimée¹ compatible ou non avec une scolarisation en milieu ordinaire), de cerner les racines et échos des événements et conceptualisations qui s'intègrent au quotidien pédagogique et lui donnent forme. L'expérience actualise en effet des représentations sociales et conduit à hiérarchiser et combiner des conduites en fonction des obstacles à gérer (Neculau, 2006, p. 43). Au plan personnel, elle est vue ici suivant une double acception² : elle représente dans le même temps la mise en épreuve de soi dans une situation et la connaissance acquise par un vécu singulier. L'expérience est donc à la fois révélation et acquisition (Vincens, 2001, p. 21). Les éprouvés et les ressentis s'associent à la mise en mouvement de gestes professionnels pré-signifiants, dont la configuration s'affine au fur et à mesure que des « *ajustements créateurs de sens* » se font jour (Robine, 2009, p. 191). L'expérience se nourrit continûment du contact avec autrui et d'une certaine relation, non seulement à autrui, mais aussi à l'altérité. Elle se situe à la fois dans la genèse et la structuration des expériences ultérieures (Robine, 2011, p. 97). Ainsi, il semble opportun de rechercher des « *domaines d'expérience* », ou « *sphères d'activités socialement pérennes* » mobilisant des concepts scientifiques et quotidiens (Boero, Douek, 2008), susceptibles de se dessiner dans la rencontre triangulaire entre un contexte nouveau, des contraintes externes et des références internes, et qui induisent au quotidien de nouvelles formes de mobilisation professionnelle. En d'autres termes, dans cette recherche, l'expérience apparaît comme un processus de « *formation de formes* » (Robine, 2009, p. 194), par lequel l'acteur s'extrait de

1. Par la Commission (départementale) des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH).

2. *Le Petit Larousse*, 2000.

situations problématiques, sources de vulnérabilité et d'enfermement psychique, pour déjouer des risques d'aliénation au travail (dus à l'altérité que peuvent incarner des élèves). En effet, le travail répété avec des sujets rencontrant de sévères obstacles d'apprentissage, et dont la cognition ou le comportement peuvent être ressentis comme problématiques et déroutants, peut faire vivre aux enseignants une situation de « *handicap professionnel* » (Barry, Palmier, 2011, p. 13), c'est-à-dire le ressenti d'une limitation de l'activité professionnelle et d'un désavantage social dus à une altération des possibilités d'exercer sa profession.

Vers une hypothèse de recherche

Aussi, cette étude explore des formes d'« *unité de l'expérience* » (Bidet, 2011, p. 13), dans la façon dont des professionnels de l'éducation qui exercent en milieu spécialisé, auprès d'un public renouvelé, transigent avec des situations potentiellement segmentantes et discontinuantes. Dans ce cadre, l'identité professionnelle est envisagée suivant une acception psycho-socio-dynamique, comme « *une composition de soi* » (Leclerc, 2004, p. 70) qui s'affirme dans un champ d'expérience sociale, par un double mouvement de complexification de la pratique et de spécification progressive des actions (Ricœur, 1990, p. 187). Dans ce qui suit, nous allons tenter de montrer que la dimension constructive d'une transformation professionnelle dans un milieu déstabilisant repose sur plusieurs facteurs conjugués, que l'enseignant actualise *in situ*, dans et à partir de son expérience personnelle. Plus précisément, l'hypothèse qui structure la suite de cet article est la suivante : *la métabolisation d'une épreuve de réalité (constituée par la découverte d'une situation inédite de forte altérité dans un contexte professionnel) en un apprentissage transformateur (pour le professeur) repose sur le fait que la pratique se dessine en domaines d'expérience conjugués, dans lesquels se forment : un ancrage identitaire, une opérationnalité, une réflexivité, un ressourcement, une appartenance.* Cette hypothèse, énoncée ici en préambule pour des raisons de conformité aux modalités usuelles de construction des écrits scientifiques, a en réalité émergé d'entretiens duels et cliniques effectués sur un terrain de recherche et s'est ensuite confirmée dans la poursuite de ces entretiens.

UNE RECHERCHE CONTEXTUALISÉE AUPRÈS DE PROFESSIONNELS AYANT EXERCÉ EN MILIEU ORDINAIRE ET SPÉCIALISÉ

Le terrain de recherche : un l'tep

Pour interroger et élucider les conditions par lesquelles le quotidien professionnel s'enrichit de l'expérience qui le constitue, pour qu'un professeur soit en mesure d'assumer une responsabilité d'exercice professionnel dans un environnement problématique, un choix a été fait de contextualiser cette recherche auprès d'enseignants ayant déjà eu la responsabilité d'élèves présentant des troubles du comportement à la fois en milieu ordinaire et en milieu spécialisé. Cette condition de double expérience était importante pour cette recherche. Il s'agissait en effet d'étudier les effets d'une expérience-épreuve sur les transformations professionnelles de personnes exerçant dans la pleine réalité actuelle de l'école inclusive, c'est-à-dire au sein de l'école inclusive et de ses *satellites*. Les troubles du comportement sont

des manifestations psychopathologiques qui altèrent durablement les relations entre un sujet et autrui, et qui s'expriment en premier lieu par une transmutation de l'agressivité, laquelle devient un mode de défense systématique face à toute forme de frustration (Misès, 2000). Comme le tableau clinique de ces troubles est constitué de violences verbales et/ou physiques (contre soi ou autrui), de comportements systématiques d'opposition et de destruction, de colères non maîtrisées, on peut raisonnablement penser que le fait d'avoir la responsabilité pédagogique d'un tel public représente une expérience professionnelle susceptible de déstabilisations et de transformations personnelles. Une recherche a donc été menée dans l'unité d'enseignement d'un Institut thérapeutique, éducatif et pédagogique (Itep³), auprès de deux professeurs ayant déjà eu la responsabilité de ce type d'élève en milieu ordinaire. L'Itep est un institut qui accueille des enfants et/ou adolescents qui ont été déscolarisés du milieu ordinaire en raison de sévères troubles du comportement (associés à d'importantes difficultés d'apprentissage et une incapacité à construire une posture d'apprenant), et orientés vers un établissement spécialisé sur décision de la Maison départementale des personnes handicapées (MDPH), en accord avec les parents ou tuteurs légaux. Un projet personnalisé d'accompagnement faisant intervenir trois catégories de professionnels (psychologues ou psychiatres, éducateurs, enseignants) est tourné vers la (re)construction chez le sujet d'une appartenance scolaire/sociale et de formes de discernement (par rapport à son comportement et sa cognition) (circulaire du 14 mai 2007).

Le corpus de recherche : des entretiens in situ

Le corpus sur lequel se fonde cette étude est constitué de la retranscription d'entretiens effectués durant quatre mois, à raison d'un entretien par mois, auprès de deux professeurs des écoles ayant en commun le fait : d'avoir une expérience d'enseignement auprès d'élèves hautement perturbateurs en milieu ordinaire ; d'avoir également une expérience d'enseignement auprès de ce type d'élèves en établissement spécialisé ; d'exercer auprès de ce type d'élèves pendant la période durant laquelle a duré les entretiens ; d'avoir une expérience professionnelle récente dans le domaine de l'enseignement (moins de quatre ans dans les deux cas) ; en dehors de leur formation initiale, de n'avoir reçu aucune formation spécifique les préparant à enseigner auprès d'élèves ayant des troubles du comportement ; d'avoir été *parachutés* sur un lieu d'exercice professionnel déstabilisant sans que cette affectation ne relève d'une décision de leur part ; d'être fortement engagés dans le travail pédagogique qu'ils ont investi.

Plus précisément :

- Fabienne est professeure des écoles, elle a été affectée en Itep après avoir enseigné en milieu ordinaire, et notamment dans une Classe pour l'inclusion scolaire (Clis⁴) destinée aux élèves dont la situation de handicap procède de troubles des fonctions cognitives ou mentales. Sa mutation en milieu spécialisé a relevé d'une erreur d'interprétation de sa part de la liste des postes vacants sur une circonscription

3. Les Itep sont régis par la circulaire interministérielle n° 2007-194 du 14 mai 2007.

4. Les Clis sont devenues des Ulis école depuis la circulaire 2015-129 du 21 août 2015.

comprenant un Itep. Fabienne souhaitait en effet intégrer un établissement voisin, dont la mission est de scolariser des enfants et adolescents en situation de handicap moteur et/ou souffrant de maladies évolutives et invalidantes. Elle a appréhendé son arrivée à l'Itep : « *Quand j'ai su, j'ai pas beaucoup dormi, pendant quelques temps.* »

- Luigi est un professeur des écoles remplaçant, exerçant dans une Zone d'intervention localisée (ZIL), et pouvant être affecté, suivant les nécessités, sur des postes relevant de l'Adaptation scolaire et de la scolarisation des élèves handicapés (ASH). Sa mission est d'effectuer de courts remplacements. Il est arrivé dans un Itep pour un remplacement d'une durée de quinze jours, dû à l'arrêt-maladie d'une enseignante titulaire, mais en raison de la grossesse de cette enseignante, le remplacement s'est prolongé sur toute l'année scolaire. Cette prolongation a été contraignante pour lui : « *Le problème, c'est que c'était très loin de chez moi.* »

Ma présence régulière dans l'Itep, en tant que chercheur, a été justifiée par le fait que, de par une convention de recherche signée entre cet établissement et l'université où j'exerce, j'ai participé pendant quatre années scolaires à des séances d'enseignement/apprentissage menées au sein de l'unité d'enseignement de l'Itep par des professeurs, spécialisés ou non, volontaires pour participer à une recherche impliquée ayant pour objet d'élucider les conditions de l'apprentissage d'élèves présentant des troubles du comportement. Quand Fabienne et Luigi ont intégré l'Itep, ce dispositif de recherche existait déjà et ils ont accepté d'en faire partie. Aussi, j'ai co-construit avec eux des séances pédagogiques hebdomadaires, d'une durée d'une heure. Nous les avons mises en œuvre et analysées ensemble avec deux groupes d'élèves (dans le cadre de co-interventions) pendant une année scolaire entière. Quand notre collaboration a commencé, j'ai proposé à Fabienne et Luigi des entretiens duels mensuels, enregistrés, et portant sur leurs ressentis et leur réflexion quant à leur travail en Itep. Le fait de mener ces entretiens pendant quatre mois (d'octobre à janvier) m'a permis d'identifier dans leur discours personnel des éléments récurrents, s'agissant des conditions d'élaboration d'une expérience d'enseignement constructive avec des élèves présentant des troubles du comportement. Une fois que ces éléments se sont révélés stables dans leur propos, mon matériau de recherche s'en est trouvé constitué et j'ai proposé de cesser les entretiens (tout en continuant les séances avec ces deux professeurs jusqu'à la fin du mois de juin).

Le dispositif de recherche : une analyse clinique comparative

Le dispositif d'entretiens a été conçu pour explorer l'expérience vécue sur un triple niveau : « *celui des agirs, celui de l'intentionnalité et celui de l'idéologie* » (Barry, Maître de Pembroke, 2013). Plus précisément, les échanges ont eu pour objet d'interroger l'activité réelle (« *De ton point de vue, qu'est-ce qu'une bonne séance avec ces élèves ?* »), les métaconnaissances construites de par celle-ci (« *Qu'est-ce cela a apporté à ton expérience personnelle, le fait de travailler avec ces élèves ?* »), ainsi que le modèle d'analyse dans lequel l'acteur puise une intelligibilité des situations vécues (« *Comment mets-tu en relation ces élèves et l'image que tu te fais de ta profession ?* ») (Barry, 2011, p. 49). À partir d'une interrogation initiale portant sur le

rôle exercé (« *Que dirais-tu de ton rôle d'enseignant(e) travaillant ou ayant travaillé avec des élèves présentant des troubles du comportement, en milieu ordinaire comme spécialisé ?* »), les entretiens se sont déroulés suivant une perspective clinique « *de co-construction d'un sens qui s'inscrit dans une relation intersubjective* » (*ibid.*, p. 52), associée à une logique de semi-directivité de l'interaction verbale : des données repères (comme ici, la question de l'expérience) ont orienté les relances du chercheur sans que celles-ci n'aient été prédéterminées.

Une analyse comparative du contenu des entretiens a permis de relever des convergences entre les deux professionnels, s'agissant des facteurs qui ont pu contribuer à ce que leur quotidien professionnel s'enrichisse de l'expérience qui le constituait. Ces résultats sont développés dans le paragraphe suivant et sont illustrés par des extraits d'entretiens régulièrement mis en regard. Ci-après, pour indiquer qu'un propos se rapporte respectivement à Fabienne ou à Luiggi, chaque extrait d'entretien est suivi de la lettre (F) ou (L).

CONDITIONS D'ÉLABORATION D'UNE EXPÉRIENCE CONSTRUCTIVE

Expérience et ancrage identitaire

Il ressort du discours des deux enseignants que leur travail en milieu ordinaire ou spécialisé est en rupture par rapport à leur formation initiale et/ou leurs représentations de la profession (« *C'est pas des séances classiques, des trucs normalisés. [...] C'est pas ce qu'on nous apprend.* » (F); « *Je pensais vraiment transmettre des connaissances.* » (L)). Cependant, chacun a pu trouver une forme de continuité dans son expérience professionnelle en investissant un domaine identifié comme étant d'utilité sociale et pédagogique : pour l'une, il s'agit d'adopter une conduite structurante et modélisante, et pour l'autre, une démarche métacognitive (« *Je pense que mon rôle, c'est de poser un cadre, d'être référente. D'avoir une stature de référente, dans mon comportement, dans les valeurs que je pose, dans le cadre que je pose. En fait, c'est ça.* » (F); « *On est plutôt dans le métacognitif, quoi, on apprend à apprendre. Donc ce qu'on apprend, c'est pas palpable, c'est pas quantifiable, on apprend à apprendre [...] On se dit pas : on sert à rien.* » (L)). Il ressort des entretiens que ces domaines d'expérience se sont dessinés « *en creux, comme capacité[s] de lire et de réagir aux événements* » (Gaudin, 1987, p. 70) et ont participé d'une identité auto-définie. Le processus adaptatif de ces enseignants incarne ici le propos de William James (1912 ; 2005, p. 97-98) lorsqu'il affirme que la continuité de l'expérience repose sur la capacité à saisir des relations conjonctives dans un vécu plutôt disjonctif. On pourrait également interpréter la situation en termes d'indistinction/distinction, et dire que la distinction progressive d'un champ d'action, certes différent d'un agir antérieur, mais compatible avec les représentations du métier, joue sur la continuité de l'expérience.

Cependant, les entretiens révèlent que ce processus reste fragile et instable, en raison des difficultés d'exercice rencontrées sur le terrain professionnel (« *Parfois, j'arrive pas à me positionner, soit par rapport à l'élève, soit par rapport au métier.* » (F); « *Des fois, c'est compliqué. Avec certains groupes, j'ai pas vraiment trouvé ma place, j'ai l'impression. Ma vitesse de croisière, quoi.* » (L)). On peut associer à ce

constat le fait que l'« *identité affirmée* », ou conviction, nécessite d'être étayée par une « *identité agie* », ou confiance en l'action effectuée (Mucchielli, 2011, p. 19-20), pour que l'expérience, dans sa forme nouvelle, soit subjectivement acceptée.

Expérience et opérationnalité

Il ressort également des entretiens que les deux professeurs ont appris de leurs expériences que leur action pédagogique avait à se construire dans les interstices des situations d'enseignement/apprentissage conçues (« *Une fois passé le problème du comportement, oui, j'ai le même rôle qu'auprès d'enfants plus ordinaires, à part qu'évidemment, l'approche est différente, je suis obligée effectivement, tout le temps, de trouver une ouverture.* » (F) ; « *Comment dire, par une dérivation, quoi, finalement, parce que : « Ah, regarde, elle est jolie la balle, bon ben hop on va calculer la circonférence de la balle ! (Rires) [...] J'ai l'impression que c'est ça.* » (L)). Ici, l'expérience prend forme parce que les enseignants admettent que l'action pédagogique peut se dessiner dans et par la situation, de façon interstitielle. On voit ici que leur propre apprentissage par l'expérience (*learning from experience*, Bion, 1962) passe, *in situ*, par une posture où « *le brouillon mental est indiscutablement à l'œuvre* » (Leclerc, 2004, p. 64). En d'autres termes, pour ces enseignants, comme la topologie de l'activité peut se construire sur la topographie de la séance sans y être subordonnée, le pouvoir d'agir est maintenu (par rapport à une pratique antérieure). De plus, l'opérationnalité des deux professionnels est alimentée par un retour d'expérience des élèves conjuguant apprentissage et estime de soi (« *Quand on a appris les choses, ils sont contents, parce qu'ils sont fiers de dire ce qu'ils ont fait, ils sont fiers de montrer ce qu'ils ont fait, ils sont fiers d'avoir joué leur rôle en classe. Voilà, ça, c'est une bonne séance.* » (F) ; « *Un élève fier de ce qu'il a fait, quoi [...] Je pense qu'il a appris, qu'il a progressé, parce qu'il était fier de le montrer [...] Ça c'est, je pense que c'est une séance qui est pas trop mal réussie.* » (L)). On peut constater ici qu'une expérience transformatrice se construit également dans sa dimension transitive. Cette dimension semble par ailleurs essentielle (« *C'est pas tous les jours qu'il y a un enfant qui est fier de ce qu'il a fait à l'école. Ça c'est dur.* » (L)).

Expérience et réflexivité

L'étude des entretiens a permis de relever que les professeurs sont en empathie avec les ressentis des élèves lors de moments de tension, voire de crise (« *Quand j'en vois certains, parce qu'ils sont en souffrance, des fois ça vous donne quand même la chair de poule.* » (F) ; « *Même quand ils ont vraiment l'air de provoquer purement [...], je sais qu'au fond il y a quelque chose qui s'est pas développé comme, comme ça aurait dû. Donc, c'est ce qui m'affecte, c'est de voir comment ils sont capables d'exploser.* » (L)). Cependant, tous deux parviennent à se mettre à distance des expériences négatives qu'ils ont vécues (« *On voit bien dans leurs yeux, ou dans leurs cris, que ce qui s'exprime, c'est autre chose que la relation qui en train de se jouer.* » (F) ; « *Pour eux, "j'ai pas envie de voir le maître", c'est "j'ai pas envie d'aller à l'école."* » (L)). Une expérience potentiellement déstructurante a pu ici être mise en forme par un mouvement interprétatif permettant de s'extraire

des situations sans pour autant être à la base d'une interprétation projective de celles-ci. Les enseignants montrent que, dans une articulation entre implication et distanciation, c'est-à-dire dans une forme de réflexivité, ils ont opéré le passage d'une « *expérience informulée* » (unformulated experience, Stern, 2003, p. 37), comme forme non interprétée des matériaux bruts du vécu, à une formulation d'expérience où une interrogation constructive sur les besoins des élèves peut trouver son terreau. Ce passage s'associe à un processus d'apprentissage conscientisé (« *Je suis dans l'apprentissage de l'être humain.* » (F). « *J'en apprend sur eux tous les jours.* » (L)).

Expérience et ressourcement

La question du ressourcement paraît essentielle dans la configuration du retour d'expérience, en ce sens qu'elle supporte un enjeu de préservation de l'intégrité psychique. Plus précisément, les professeurs verbalisent une nécessité continue de pouvoir métaboliser les expériences négatives (« *J'essaie d'être vigilante quant à ce que j'éprouve, il ne faut pas que j'accumule.* » (F) ; « *J'ai envie que les enfants aient un maître jusqu'à la fin de l'année, alors je me protège pour moi et aussi pour eux.* » (L)). Le ressourcement prend différentes formes :

- Un espace-temps transitionnel quotidien (« *J'ai l'habitude de recharger entre midi et deux [...]. Cette année, il y a le sas de décompression avec Fabienne dans la voiture [...] comme on fait du covoiturage. C'est quand même pas mal, parce que soit on parle complètement d'autre chose... Souvent on vide notre sac.* » (L)).
- La mise en perspective du vécu (« *C'est l'espoir qui me ressource, dans le sens où je me dis bon ben je vais essayer ça et peut-être que ça va marcher.* » (L)).
- Le sentiment de vivre une expérience formatrice, sans s'y perdre (« *C'est quand même riche, c'est une expérience humaine qui est richissime. Ça change rien à l'image que j'ai de moi-même, je m'enrichis.* » (F)).

On peut noter ici que dans un contexte où l'autoconservation se nourrit difficilement d'une expérience de satisfaction issue d'un échange social, en raison de « *la dimension d'irréductible de l'Autre* » (Izcovich, 2006, p. 13), elle s'alimente plutôt dans des espaces de désinvestissement professionnel qui constituent dans le même temps des « *environnements expérimentés* » (Rozier, 2010, p. 26), c'est-à-dire des environnements au sein desquels les moments de vie préfigurent de nouvelles expériences d'apprentissage.

Expérience et appartenance

Enfin, l'appartenance à une équipe est vue par les deux enseignants comme une donnée essentielle au ressenti de cohésion d'une expérience plurielle. Dans leur discours, le sentiment d'appartenance se construit dans l'identification (« *Ce sont des gens comme ça qui m'ont donné envie de faire ça, c'est des gens qui aiment leur métier, qui ont envie d'apprendre tout le temps, qui ne sont pas blasés, qui sont pleins de créativité, qui sont heureux d'enseigner.* » (F)) et dans le partager de valeurs (« *Ce qui a été important, c'était que jamais un adulte ne nous a contredit devant un enfant.* » (L)). Le lien entre expérience et appartenance repose ici sur le fait que la conjonction des retours d'expérience peut prendre la forme d'un « *apprentissage organisationnel* » (Gautier, 2012, p. 204), en raison de l'élaboration possible d'un

système de significations partagées à partir des expériences individuelles (« *Il faut prendre en compte les compétences et les ressources humaines, qui sont pleines de conseils.* » (F) ; « *j'ai toujours beaucoup regardé les collègues [...] Quand la directrice vient en classe, je regarde comment elle capte chaque enfant, comment elle leur parle, ce qu'elle attend d'eux, ce qu'elle laisse passer pour certains ou d'autres.* » (L)). Autrement dit, l'expérience plurielle peut devenir ici une expérience partagée, car les relations au sein de l'équipe rendent possible un engagement conjoint et des médiations basées sur des principes convergents.

CONCLUSION

Cette recherche s'est initialement construite autour de la question suivante : en quoi l'expérience personnelle peut constituer une ressource, dans un contexte professionnel susceptible d'être fortement déstabilisant au plan identitaire ? Il s'agissait d'identifier à quelles conditions une responsabilité pédagogique peut s'exercer, face à des élèves présentant des troubles du comportement. Il est ressorti de cette recherche que l'élaboration d'une expérience constructive d'enseignement en milieu ordinaire ou spécialisé auprès d'élèves porteurs de troubles du comportement est un processus fragile, qui peut nécessiter la conjonction de plusieurs facteurs personnels et situationnels : un ressenti de continuité dans le processus transformationnel, par l'ancrage de l'investissement professionnel dans une finalité associée à un devenir ; la recherche continue d'un pouvoir d'agir, associée à une capitalisation de l'expérience via un ensemble de savoirs-en-action ; des possibilités de préservation de soi réalisées dans le ressourcement individuel et la relecture de l'expérience au sein d'espaces transitionnels ; le sentiment d'appartenir, *via* des convergences épistémologiques et posturales, à une équipe contenante, qui, par sa présence, opère un « *accompagnement interne* » (Levine, 2003) de chaque professionnel.

On peut conclure cette recherche en remarquant qu'elle a eu pour objet de pointer des indicateurs d'une « *responsabilité-prévention* » (Ricœur (1995, p. 68-69), c'est-à-dire de discerner des manières de penser la responsabilité pédagogique comme un moyen de prévenir, au sein d'une communauté de pratiques et de valeurs, une démobilitation et un découragement professionnels, qui constituent des risques psychosociaux au travail. Il convient cependant de remarquer que le fait de vivre son enseignement comme une expérience pédagogique constructive au bénéfice d'élèves rencontrant d'importantes difficultés comportementales peut reposer sur des facteurs liés à des dispositions personnelles (ancrage de l'investissement dans un socle de valeurs, capitalisation dynamique de l'expérience) et au fait que ces dispositions trouvent un écho favorable dans un contexte socioprofessionnel (sentiment d'appartenance à une équipe encline à une responsabilité partagée). Aussi, la conjonction de ces facteurs est fragile.

C'est pourquoi il semble utile de pointer, pour clore cette recherche, une nécessité d'inscrire toute responsabilité sociale dans une responsabilité sociétale. En effet, dans une dynamique d'évolution des publics d'enfants scolarisés, la mise en œuvre des capacités professionnelles permettant de faire face à des situations pédagogiques potentiellement éprouvantes n'est pas accessible à chaque professeur de façon innée et a-contextuelle. L'injonction de responsabilité posée par le fait d'affecter

un enseignant sur une école ou un établissement donné nécessite en particulier la mise en place d'un processus d'accompagnement situé. En France, la formation continue obligatoire des professeurs des écoles, qui totalisait jusqu'en juillet 2013 dix-huit heures annuelles de formation, a été réduite de moitié, pour ce qui concerne les modalités de formation présentielle. Au terme de cette recherche, je dirais qu'un retournement significatif de ce type de mesure me paraît intournable, pour favoriser un accompagnement durable des professionnels vers la responsabilité pleine et entière d'un enseignement par essence inclusif (quel que soit le lieu d'exercice), déployé dans de bonnes conditions pour chaque enfant ou adulte concerné.



Références

Barry, V., De Pembroke, E. (2013). Place de l'altérité et risque de découragement dans la relation intersubjective entre un enseignant et un élève à besoins spécifiques. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 61, 65-80.

Barry, V., Palmier, A. (2011). *Troubles cognitifs et médiations d'apprentissage*. Paris : L'Harmattan.

Bidet, A. (2011). La multi-activité, ou le travail est-il encore une expérience ? *Communications*, 89, 9-26.

Bion, W.-R. (1962). *Learning from Experience*. London: William Heinemann.

Boero, P., Douek, N. (2008). La didactique des domaines d'expérience. *Carrefours de l'éducation*, 26, 99-114.

Circulaire interministérielle n° 2007-194, Les instituts thérapeutiques, éducatifs et pédagogiques et la prise en charge des enfants accueillis. *SANT4. Bulletin officiel*, 6, annonce n° 152.

Gaudin, T. (1987). *Le temps du germe. Philosophie de l'innovation*. Strasbourg : Éditions Sophón.

Izovich, L. (2006). L'impossible dans l'expérience analytique. *L'en-je lacanien*, 7, 9-30.

James, W. (1912-2005). *Essais d'empirisme radical*. Marseille : Agone.

Leclerc, C. (2014). Le récit d'expérience ou la parole retenue ? *Carrefours de l'éducation*, 18, 58-71.

Levine, J. (2003). Rendre l'école plus habitable. *Les amphis pour l'adaptation et l'intégration scolaires*. IUFM de l'académie de Créteil, 15 octobre 2003. [En ligne, consulté le 6 mars 2013]. <http://ressources.creteil.iufm.fr/ressources/audiodisuel/les-amphis-de-lash/2003-2004/rendre-lecole-plus-habitable/>

Loi n° 2005-102 du 11 février 2005. Loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées. *Journal officiel de la République Française*. 12 février 2005, texte 1 sur 135.

Loi n° 75-534 du 30 juin 1975. Loi d'orientation en faveur des personnes handicapées. *Journal officiel de la République Française*, 1^{er} juillet 1975, 6596-6603.

- Misès, R. (dir.) (2012). *Classification française des troubles mentaux de l'enfant et de l'adolescent (CFTMEA)*, 5^e édition. Paris: CTNERHI.
- Mucchielli, A. (1986-2011). *L'identité*. Paris: Presses universitaires de France.
- Neculau, A. (2006). Une « expérience » d'apprentissage social dirigé. *Carrefours de l'éducation*, 22, 41-56.
- Ricœur, P. (1995). Le concept de responsabilité. Essai d'analyse sémantique. *Le Juste*, 1, 41-70.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris: Éditions du Seuil.
- Robine, J.-M. (2011). Le langage de l'expérience. *Gestalt*, 39, 22-32.
- Robine, J.-M. (2009). Une thérapie des formes de l'expérience. *Cahiers de Gestalt-thérapie*, 24, 179-194.
- Rozier, E. (2012). John Dewey, une pédagogie de l'expérience. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 80-81, 23-30.
- Stern, D.-B. (2003). *Unformulated experience. From Dissociation to Imagination in Psychoanalysis*. New York: Analytic Press.
- Vincens, J. (2001). Définir l'expérience professionnelle. *Travail et Emploi*, 85, 21-34.