

## Normes scolaires et normes professionnelles à l'épreuve des troubles du comportement ?

*School standards and professional standards in the face of "behavioral problems"*

Rachel Gasparini

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ree/1258>

DOI : 10.4000/ree.1258

ISSN : 1954-3077

### Éditeur

Université de Nantes

### Référence électronique

Rachel Gasparini, « Normes scolaires et normes professionnelles à l'épreuve des troubles du comportement ? », *Recherches en éducation* [En ligne], 35 | 2019, mis en ligne le 01 janvier 2019, consulté le 06 octobre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ree/1258> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.1258>

---



*Recherches en éducation* est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

# Normes scolaires et normes professionnelles à l'épreuve des troubles du comportement ?

Rachel Gasparini<sup>1</sup>

## Résumé

*Les « troubles du comportement » entendus comme des perturbations importantes de la situation scolaire ordinaire (agressions physiques et verbales d'enfants ou d'adultes, détériorations matérielles, conduites dangereuses pour soi) déstabilisent les professeurs des écoles. Ne sont-ils pas d'autant plus déstabilisés quand ils sont débutants (donc attachés à suivre les normes professionnelles ou à montrer qu'ils les suivent) particulièrement en maternelle (lieu de la première confrontation des enfants aux normes scolaires) ? Le matériau mobilisé s'appuie sur deux recherches : la première interrogeait des professeurs des écoles stagiaires sur leur autorité ; la deuxième questionnait des professionnels intervenant auprès d'enfants avec des « troubles du comportement » en maternelle.*

Les élèves aux comportements très perturbateurs scolarisés en milieu ordinaire contribuent au « malaise » (Barrère, 2017) et à la « souffrance » (Lantheaume & Hérou, 2008) des enseignants : plus du tiers des professeurs des écoles (32% en maternelle et 39% en élémentaire) disent avoir été confrontés à ce type de perturbations au cours de l'année écoulée et se plaignent de l'absence de prise en charge des enfants (Debarbieux & Fotinos, 2012, p.41). Les « troubles du comportement » correspondent aux situations les plus incertaines, les plus déstabilisantes pour les professionnels confrontés à l'inclusion scolaire. Nous définissons ces troubles comme relevant d'une forte transgression des normes sociales et scolaires (agressions physiques et verbales d'autres élèves ou d'adultes, détériorations matérielles, conduites dangereuses pour soi). Or la norme agit comme un élément organisateur et stabilisateur du monde : « Elle permet d'ajuster les conduites et de coordonner les interactions », « elle donne forme à la matière sociale en fixant les modalités de l'être-ensemble, mais elle gage aussi l'avenir en le faisant échapper tendanciellement au règne de l'aléa et de l'imprévu » (Prairat, 2014, p.83).

À partir de ce constat, nous avons posé la problématique suivante : les perturbations occasionnées par les « troubles du comportement » ne sont-elles pas d'autant plus importantes pour les enseignants débutants qui n'ont pas encore intériorisé complètement les normes inhérentes à leurs fonctions ? Deux hypothèses antagoniques découlent de cette problématique : la professionnalité en construction et l'ordre scolaire peu assuré fragilisent les débutants confrontés aux comportements très perturbateurs ; au contraire, l'intégration des normes professionnelles officielles les plus récentes dont ils ont dû témoigner pour l'obtention du concours (référentiel de compétences des métiers de l'enseignement, loi 2005, circulaire de 1991 limitant les sanctions en élémentaire et les interdisant en maternelle) rend plus évidente l'injonction à l'inclusion scolaire en tant que donnée incontournable de la situation d'enseignement ordinaire.

Le matériau mobilisé s'appuie sur deux enquêtes. La première a été réalisée auprès de 114 professeurs des écoles stagiaires à propos de l'autorité dans leurs classes de maternelle et d'élémentaire lors d'une recherche sur la construction de la professionnalité des enseignants néo-titulaires (2011-2014). Nous leur avons demandé de répondre par écrit à la question suivante : « Dans le cadre de votre activité enseignante actuelle, décrire la situation la plus problématique du point de vue de l'autorité dans votre classe ». Suivaient des demandes de précision sur le contexte de l'école (éducation prioritaire, rural/urbain...) et les caractéristiques du

<sup>1</sup> Maître de conférences en sociologie, Laboratoire Éducation, Cultures, Politiques (ECP), Université de Lyon.

public scolarisé (milieux sociaux, difficultés particulières...), l'explicitation de la situation et des protagonistes en jeu (élèves, parents, autres professionnels que l'enseignant), enfin les réactions du stagiaire à la situation. Nous avons ensuite classé les réponses depuis les situations les moins difficiles à celles décrites comme étant les plus difficiles à gérer. Deux groupes se dégagent :

- d'un côté, les perturbations individuelles ou collectives « banales », « ordinaires » (56 réponses) face auxquelles les professeurs des écoles stagiaires trouvent des solutions, ne se sentent pas complètement démunis, et qui renvoient à des difficultés habituelles dans la relation pédagogique (agitations, bavardages, manque de concentration, bagarres...);
- d'un autre côté, des réactions plus problématiques qui relèvent soit de comportements agonistiques envers l'école des élèves les plus âgés, du type de ceux décrits par David Lepoutre à propos du collège (1997) (8 réponses<sup>2</sup>), soit de conduites individuelles très perturbatrices de l'ordre scolaire entendues dans le sens de la définition des « troubles du comportement » donnée en introduction (50 réponses). Seules les données de cette dernière catégorie seront utilisées dans cet article (24 issues de maternelle et 26 d'élémentaire).

Nous mobilisons, de manière moindre dans cet article, les données recueillies lors d'une deuxième enquête en cours débutée en 2015, qui porte sur l'articulation du travail autour des enfants de maternelle avec des « troubles du comportement », entre des professionnels de l'Éducation nationale (professeurs des écoles débutants et expérimentés, directeurs, auxiliaires de vie scolaire [AVS], conseillers pédagogiques, inspecteurs, rééducateurs et psychologues scolaires du RASED, enseignants référents de scolarité) et des professionnels des centres médico-psychologiques (pédopsychiatres, assistants de service social, psychomotriciens, infirmiers, psychologues). Au total, 65 professionnels ont été interrogés par entretien (dont la durée variait d'une heure à deux heures trente) parmi lesquels 26 professeurs des écoles, dont 6 débutants. Ces données permettent de comparer le point de vue des enseignants expérimentés et débutants, ainsi que le regard des professionnels non enseignants sur les professeurs des écoles de maternelle.

Notre utilisation de l'expression « troubles du comportement » renvoie à une prise en compte des difficultés pratiques de la réalisation du métier enseignant. Elle écarte les problèmes d'inhibition et des angoisses de séparation avec les parents des élèves de maternelle (notre usage est ainsi plus restreint que celui des nosographies psychiatriques). Nous nous centrons sur les perturbations ressenties par les professeurs des écoles au point qu'ils éprouvent le besoin de recourir à l'aide et à l'expertise d'autres professionnels (de l'Éducation nationale, du secteur médico-psychologique, du secteur social), que cette expertise aboutisse ou non au diagnostic d'une pathologie (troubles du spectre autistique, hyperactivité, précocité...) et/ou à l'identification d'un problème éducatif parental (très grande permissivité, trop grande rigidité, inconstance des règles...), social (familles accaparées par d'autres problèmes vitaux liés à la paupérisation ou à la migration forcée...) ou pédagogique (insuffisante maîtrise de la langue française, mauvaise compréhension des règles scolaires...). Dans les deux enquêtes, nous avons défini les professeurs des écoles selon le degré d'assurance qu'ils manifestent face aux « troubles du comportement » rencontrés au moment de l'interview : il correspond à leur envie et à leur capacité exprimées à continuer d'enseigner malgré une déstabilisation professionnelle et personnelle importante. Les enseignants « assurés » sont ceux dont on perçoit dans leur discours qu'ils ont trouvé des solutions (même imparfaites) et/ou qu'ils ont été étayés par d'autres professionnels et/ou qu'ils ont tiré profit de cette expérience douloureuse pour leur pratique future.

Le portrait-type qui revient majoritairement dans la catégorie des élèves qui ont des « troubles du comportement » selon notre définition est celui d'un garçon (48 cas sur 50 dans la première enquête), violent physiquement et verbalement avec les élèves et les adultes professionnels, qui

<sup>2</sup> Ces comportements agonistiques se retrouvent pour 7 cas sur 8 dans les quartiers d'éducation prioritaire : non-respect des règles de l'école par des confrontations verbales et physiques entre élèves mises en scène devant les adultes, remise en cause de l'autorité professorale (refus d'effectuer une sanction, insolence), difficultés importantes de mise au travail, dégradation du climat scolaire et des conditions d'apprentissage en classe (bavardages, prises de parole et déplacements intempestifs).

se met en danger, qui détériore le matériel de la classe et les affaires des autres, qui n'est pas autonome dans ses apprentissages (ne se met pas seul au travail, a des problèmes de concentration) et dans son comportement (se fait remarquer pour provoquer une intervention de l'adulte, prend la parole de manière non autorisée, manque de maîtrise de soi). Il requiert une attention particulière et un investissement en temps important de la part des adultes présents. Pour autant, ces élèves ne sont pas fondamentalement différents de l'ensemble des enfants dans la mesure où les « troubles du comportement » représentent une sorte de réaction exacerbée aux situations délicates de maternelle que sont le regroupement, les activités physiques, le travail en ateliers, les déplacements, la récréation, autant de moments où est particulièrement éprouvée la capacité des enfants à faire preuve d'autonomie cognitive et comportementale. On peut faire un parallèle avec les élèves en « ruptures scolaires » (Millet & Thin, 2005) qui rencontrent des difficultés similaires mais plus intenses que les élèves en échec scolaire.

## 1. Les « troubles du comportement » au cœur des préoccupations des enseignants de maternelle

L'expression « troubles du comportement » appartient à un « jargon » (Molinier, 2006) qui a une certaine efficacité car il permet l'intercompréhension rapide entre professionnels (par exemple pour remplir les dossiers de la Maison Départementale des Personnes Handicapées [MDPH]<sup>3</sup>), même si nos enquêtés soulignent les prudenances de son usage : il s'agit d'un diagnostic du champ médical et il désigne moins une cause intrinsèque à l'enfant lui-même qu'un « symptôme », une « fièvre » à resituer dans un contexte relationnel scolaire. Bruno Robbes et Dimitri Afgoustidis (2015, p.62) rappellent combien l'école « constitue un contexte social fort, sa normativité prend des formes particulières, certainement différentes de celles d'autres institutions, d'autres lieux sociaux. Il est donc important d'étudier en son sein le sens de la déviance comportementale, compte tenu des normes propres qui y prévalent ». Les auteurs font un parallèle entre le comportement jugé inapproprié d'un élève qui court dans la classe les bras en l'air suite à une bonne note et celui d'un footballeur ovationné par les spectateurs après avoir marqué un but. Les « troubles du comportement » correspondent à des classifications variables en fonction des époques et des sociétés mais qui ont toujours un poids moral, juridique et éducatif fort. Le soupçon de défaillance morale pèse sur l'enfant et/ou l'éducation de ses parents, qu'il s'agisse d'un élève avec un handicap avéré (donc considéré comme ayant des limitations, des défaillances dans ses comportements mais pouvant jouer des « bénéfiques secondaires ») ou sans handicap avéré (donc considéré comme ayant davantage de responsabilité ainsi que sa famille) (Georgieff, 2011). La notion de « trouble » souligne l'idée de distorsion par rapport à un état « normal », c'est-à-dire attendu du comportement de l'élève, ce qui introduit une marge d'incertitude dans le métier enseignant. Les « troubles du comportement » viennent ainsi mettre à l'épreuve les normes scolaires qui relèvent de la forme scolaire (Vincent, 1980) (par exemple comprendre le comportement adapté à la situation scolaire pour éviter de lever les bras suite à une bonne note) et des normes professionnelles (par exemple valoriser une obéissance basée sur l'autocontrôle plutôt que des interventions directes). Les normes professionnelles sont corrélées à la forme scolaire dans la mesure où les préconisations officielles demandent aux enseignants d'adapter leurs pratiques à la diversité des élèves tout en visant la formation d'un élève idéal. Les professeurs des écoles sont conduits à développer des pratiques pour réduire l'incertitude des « troubles du comportement » qui est perçue comme chronophage, usante et remettant en cause l'ordre scolaire du groupe. Ils sont en quête d'un diagnostic fiable pour donner du sens au comportement « a-normal » de l'élève et ils recherchent des « arrangements pratiques » (Eideliman, 2008) pouvant conduire à une renormalisation de l'activité dans le cadre de la professionnalité enseignante qui est un « ensemble de normes, de règles professionnelles, de valeurs éthiques éducatives mobilisées dans les activités, mais aussi de gestes et de

<sup>3</sup> Créées par la loi du 11 février 2005, les MDPH sont chargées de l'accueil et de l'accompagnement des personnes handicapées et de leur entourage. Au sein des MDPH, les Commissions des Droits et de l'Autonomie (CDAPH) sont des équipes pluridisciplinaires qui décident des droits à la compensation pour les élèves à besoins éducatifs particuliers (attribution d'une aide humaine, de matériel, droit à du temps supplémentaire pour les examens, aménagement du lieu de scolarisation...).

postures d'un métier » (Ria, 2016, p.14). Ainsi que l'ont démontré les travaux en ergonomie, la professionnalité n'est pas réductible aux conceptions normatives du métier puisqu'un décalage irréductible entre le travail prescrit et le travail réel existe : « Toute situation de travail a été anticipée par une prescription, qui définit des objectifs et des moyens de travail. Mais le travail n'est jamais simple exécution du prescrit : le travailleur ou la travailleuse doit faire face à la variabilité irréductible de la situation, à tout ce qui n'a pas été anticipé, en ajustant en permanence ses manières d'accomplir la tâche, pour atteindre les objectifs malgré les écarts du contexte » (Daniellou, dans Ria, 2016, p.46).

L'école maternelle est un niveau particulièrement intéressant à questionner du point de vue de la confrontation des enseignants débutants aux « troubles du comportement » car elle fait partie des lieux avec les structures collectives de la petite enfance où commencent à être identifiés les problèmes d'inadaptation aux normes scolaires et de société alors que les causes des troubles et les moyens d'y remédier ne sont pas encore connus. Les professeurs des écoles ont l'impression d'être démunis, en témoigne dans la deuxième enquête un inspecteur de l'Éducation nationale chargé de la scolarisation des élèves handicapés : « *Il y a cinq ans, on avait fait un stage de formation autour de la problématique des troubles du comportement en maternelle, on pensait faire vingt personnes, on a eu six cents demandes, donc des enseignants qui sont confrontés à des enfants difficilement gérables* ». La maternelle peut constituer le point de départ d'une entrée dans la carrière d'élève en situation de handicap, avec la constitution d'un dossier auprès de la MDPH, éventuellement l'attribution d'une aide humaine (AVS) et/ou l'orientation progressive vers des structures spécialisées du type centre médico-psychologique (CMP), réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficultés (RASED) ou unité localisée pour l'inclusion scolaire (ULIS). Mais le traitement des dossiers MDPH peut être long, les postes d'AVS ne sont pas toujours pourvus et les structures susceptibles d'accueillir les enfants ont un nombre de places limité ou ne sont envisagées que lorsque l'élève est en élémentaire (institut thérapeutique éducatif et pédagogique [ITEP] ou service d'éducation spéciale et de soins à domicile [SESSAD]). Le jeune âge des élèves limite par ailleurs les diagnostics médicaux (hormis pour les troubles du spectre autistique) suivant l'idée que l'enfant est en cours de développement et peut évoluer. Le rapport de l'INSERM (Institut national de la santé et de la recherche médicale) en 2005 qui recensait des travaux psychiatriques dans la perspective de lister des facteurs de risques concernant les comportements indésirables des enfants de moins de trois ans, avait suscité beaucoup de résistances de la part des professionnels craignant d'être associés à la détection précoce de « futurs délinquants potentiels ». La difficulté de gestion des élèves en maternelle semble constituer une sorte d'impensé honteux, de politiquement incorrect dans la profession, entre une volonté de ne pas se prononcer trop tôt sur les difficultés d'un enfant et la conviction que la violence ou les perturbations importantes dans le comportement ne peuvent pas intervenir dès les débuts de la scolarité. Il s'ensuit un sentiment de solitude noté chez les professeurs des écoles interrogés lors de nos deux enquêtes qui, sans remettre en cause les principes mêmes de l'inclusion scolaire, courent cependant le risque d'interpréter leurs difficultés à concilier des normes professionnelles incompatibles en termes d'incapacité personnelle.

## 2. Des normes professionnelles en tension

Travailler implique de trier et de prioriser des prescriptions partiellement contradictoires qui proviennent de la hiérarchie, de la définition officielle de l'activité professionnelle, mais aussi des collègues et des clients (Daniellou, 2016) et de la morale d'une société (Prairat, 2014). Ces différentes conceptions de l'enseignement et de l'inclusion scolaire contribuent à la constitution de normes parfois antagonistes, qui représentent un certain coût dans le travail, « entre ce qu'on voudrait pouvoir faire et ce qu'on ne parvient pas à faire » (Daniellou, 2016, p.49-50). Les perturbations professionnelles ressenties par les professeurs des écoles face aux « troubles du comportement » relèvent de la mise en tension entre trois types de normes : les normes scolaires, les normes formelles et informelles du métier, les normes morales de société concernant les personnes en situation de handicap.

Les normes scolaires de comportement valorisent actuellement l'autonomie, une autorité « réfléchie », « expliquée » qui ne soit pas de l'« autoritarisme », une discipline qui soit « intériorisée » par les élèves (Dürler, 2015). Bien que les modalités concrètes de l'exercice de l'autorité à l'école soient multiformes et s'appuient donc aussi sur des contraintes directes y compris dans les pratiques inspirées des pédagogies novatrices (Gasparini, 2000), l'élève avec des « troubles du comportement » vient heurter l'idéal scolaire d'autonomie cognitive et comportementale (Lahire, 2001). Il remet en cause l'autorité enseignante caractérisée par la forme scolaire de socialisation (Vincent, 1980 ; Lahire, 2008) avec des règles impersonnelles, une domination légale (l'enseignant a le droit d'exercer une autorité du fait de son statut, de ses compétences reconnues par l'État), la réflexivité notamment à travers les savoirs scripturaux organisés par l'écrit qui permet une mise à distance des pratiques, du langage et qui est utilisé dans la régulation des comportements. Dans les représentations des professeurs stagiaires concernant l'autorité, le type rationnel-légal (Weber, 1921) prédomine à 90% (Léonard, 2005). Ce modèle majoritaire est mis en tension avec l'injonction actuelle à la prise en compte de la diversité des élèves : l'autorité peut être individualisée, adaptée personnellement, quitte à déroger aux règles collectives. Cette évolution du contexte d'exercice de la forme scolaire conduit les professeurs des écoles stagiaires à se poser des questions au niveau de la justice de traitement à l'égard des élèves et peut les amener à désinstitutionnaliser l'autorité quitte à ne plus percevoir l'indiscipline que comme un problème d'interaction individuelle entre un enseignant et un élève au détriment d'une conception plus globale de la dynamique du groupe classe.

Par ailleurs, les normes professionnelles initiales des professeurs des écoles stagiaires évoluent face à la complexité de l'exercice concret de l'autorité : ils savent ce qu'il ne faut pas faire mais ils réajustent à la baisse leurs ambitions quand ils sont confrontés à des publics difficiles ou quand ils constatent que leurs collègues n'appliquent pas toujours les textes officiels. Beaucoup de stagiaires arrivent avec l'idéal de pratiquer l'autorité sans faire d'« autoritarisme », de privilégier l'explication et d'utiliser des sanctions « éducatives ». Cet idéal est moins présent en deuxième année (dans les récits recueillis lors de notre deuxième enquête), quand les enseignants débutants se rendent compte que la discipline est forcément multiforme dans la classe et qu'ils sont obligés de passer par des interventions directes. Même s'ils ne pratiquent pas certaines punitions non autorisées, ils comprennent que les collègues en arrivent à le faire et ils n'excluent pas de les utiliser un jour. Certains élèves sont peu réceptifs aux pratiques qui découlent de l'idéal disciplinaire de la profession, ce qui peut entraîner une désillusion, le sentiment d'une mission impossible, voire une remise en cause de ses capacités personnelles à exercer la profession. La recherche d'efficacité et la réalité des interactions en classe amènent les débutants à adopter des conduites qu'ils réprouvaient avant de prendre une classe en responsabilité et dont ils ont parfois honte (crier, exclure un élève, avoir des propos malveillants, être très sévère).

Enfin les normes professionnelles enseignantes sont mises en tension avec la pression de la société autour de la nécessité de prendre en charge les personnes en situation de handicap ou les plus vulnérables. Cette injonction comporte une dimension compassionnelle importante, sans que les problèmes concrets en termes d'investissement humain et de contraintes pédagogiques soient toujours bien identifiés (Prairat, 2014). Les contraintes pèsent particulièrement sur les personnes qui s'occupent des enfants au quotidien et les « troubles du comportement » sont réputés être très usants moralement. Les parents deviennent des « spécialistes par obligation », ils doivent s'informer sur les maladies, investir en temps et en argent pour consulter des spécialistes, faire le lien entre les différents professionnels tout en étant soupçonnés d'être défaillants dans l'éducation lorsque l'enfant a des problèmes de comportement (Eideliman, 2008). Les professeurs des écoles sont renvoyés à des sentiments moraux contradictoires entre les normes morales de la société selon laquelle l'enseignant doit s'occuper du bien-être de tous les enfants (*a fortiori* ceux qui paraissent les plus faibles) et les normes techniques de la profession qui renvoient à l'organisation pratique et matérielle. Si les professeurs des écoles se déclarent majoritairement d'accord avec la norme d'accueil des enfants handicapés (Zaffran, 2013), ils opposent rapidement des contradictions avec d'autres normes officielles ou d'usage quand ils sont confrontés à des cas pratiques, quitte à aller à l'encontre des droits des usagers :

refuser l'accueil en préélémentaire en arguant le fait que l'instruction n'est pas obligatoire avant six ans, conditionner l'acceptation à l'attribution d'une AVS, dire que leur établissement n'a pas pour « tradition » d'accueillir les enfants handicapés.

### 3. Les professeurs des écoles débutants sont-ils aidés par les professionnels enseignants et non enseignants ?

Les pratiques de travail partagé ou collaboratif se sont développées corrélativement à l'émergence d'une nouvelle professionnalité enseignante (Tardif & Borgès, 2009), elle-même en lien avec un élargissement des missions et des problèmes de socialisation plus tenaces qu'auparavant (Tardif & Levasseur, 2010). Les collègues expérimentés ainsi que les autres professionnels non enseignants participent ainsi à la socialisation professionnelle des stagiaires qui citent moins les ressources du secteur non scolaire que les personnes directement visibles dans leur entourage au niveau de l'école (AVS, ATSEM, directeur, RASED) ou au niveau de l'encadrement (tuteur de stage, conseiller pédagogique, inspecteur). Les enseignants débutants ont tendance à mentionner les autres professionnels comme autant d'aides possibles : leur principal problème est moins la confrontation avec des normes concurrentes à leurs convictions professionnelles que la solitude face au manque d'explications et de solutions concrètes concernant ces comportements. Beaucoup témoignent de leur soulagement d'avoir un autre adulte présent en classe, quand bien même ils ne sont pas toujours d'accord avec leurs manières de faire, ne serait-ce que pour des questions de surveillance et de sécurité (éviter la violence, les détériorations matérielles ou les fugues). Ainsi dans la première enquête, parmi les 50 réponses exploitées qui correspondent à la description d'un enfant avec des « troubles du comportement », 9 enseignants de primaire citent l'AVS et 18 enseignants de maternelle sur 24 parlent de l'ATSEM.

Les enseignants stagiaires de notre première enquête ont d'abord besoin de l'expertise de leurs collègues ou des cadres de l'Éducation nationale pour arriver à déterminer si le comportement de l'élève est ordinaire ou atypique ainsi que pour analyser si les problèmes viennent de leurs postures et de leurs pratiques d'enseignement ou de l'enfant. Par exemple, des collègues vont témoigner qu'un élève avait déjà des difficultés dans une classe antérieure ou bien un conseiller pédagogique en visite confirme que l'enfant est particulièrement complexe à gérer. De l'avis des professionnels médicaux interrogés lors de la deuxième enquête, les professeurs des écoles débutants ne sont pas différents de ceux confirmés dans leur tendance à interpréter parfois trop vite les comportements perturbateurs en termes pathologiques (notamment autour des troubles du spectre autistique, de l'hyperactivité et de la précocité), ce qui corrobore le constat de la hausse du recours aux explications psychologiques chez les enseignants (Morel, 2014).

Par ailleurs, les jeunes stagiaires sont très preneurs de conseils de la part de leurs collègues plus expérimentés, dont ils observent les pratiques, les dispositifs et les postures : « *J'ai mon autre collègue qui est très posé, qui prend beaucoup de recul sur les événements, qui est très calme et lorsqu'on a fait la réunion avec les parents, il m'a montré qu'en fait il faut vraiment montrer les points positifs, les qualités de l'élève, toujours bien expliquer, ne jamais s'énerver alors que moi j'ai tendance à partir au quart de tour. Je me suis inspirée de lui et de ma directrice aussi, elle est très calme, j'en ai beaucoup parlé avec elle, elle m'a conseillé de lâcher prise parfois, de le laisser jouer* » (professeure des écoles stagiaire en moyenne section). Parmi les professionnels autres que les professeurs des écoles questionnés lors de la deuxième enquête, quelques-uns décrivent les débutants comme étant plus en difficultés du fait de leur manque d'expérience pratique, de leurs inquiétudes par rapport à la gestion du groupe et de leur position de fragilité du fait de l'évaluation liée à la titularisation. Mais selon la majorité des professionnels non enseignants, les difficultés des professeurs des écoles face aux « troubles du comportement » ne sont pas corroborées au degré d'ancienneté dans la profession : « *Il y a de tout dans les débutants, tout l'éventail comme dans les chevronnés. Y'a des années y'a des enseignants qui vont être performants avec un groupe classe et y'a un enfant qui va les mettre en échec, qui réactive quelque chose de leur histoire personnelle donc je ne pense pas que les*

*gens soient constamment équivalents. Y'a des groupes ou des dynamiques qui vont les mettre à mal et d'autres non. Ce sont des histoires qui se rencontrent* » (psychologue scolaire) ; « *Finalement, il n'y a pas de différences entre les débutants et les expérimentés face aux troubles du comportement, c'est surtout que certains tiennent mieux le coup, se sentent plus armés et d'autres non, ça dépend beaucoup de la personnalité, de la confiance en soi, de l'envie qu'on a aussi de faire améliorer les choses* » (conseillère pédagogique généraliste) ; « *C'est sûr que les débutants peuvent faire des erreurs de débutants mais après pour gérer les troubles du comportement, c'est surtout un problème de personne, il faut des enseignants qui ont une certaine souplesse, une certaine tolérance, vous avez des enseignants très expérimentés qui sont très carrés et ça les heurte, ils ont beau avoir de l'expérience, ça reste difficile. Les débutants peuvent avoir le questionnement : qu'est-ce que je pourrais faire pour cet enfant* » (directrice école maternelle, éducation prioritaire).

Les débutants les plus assurés de notre deuxième enquête vont se réapproprier ce qu'ils ont observé. Ils se distinguent des autres par leur réactivité à l'égard de leurs collègues : ils n'hésitent pas à dire qu'ils ne sont pas d'accord avec certaines pratiques (comme les sanctions non autorisées dans les textes officiels ou l'écartement systématique de l'enfant perturbateur hors de la classe), ils ne sont pas gênés par la diversité des avis même discordants car ils leur permettent de disposer d'un panel d'inspirations pour leurs positionnements, ils n'attendent pas une « recette miracle » et ils ont conscience que les choix d'une année ne seront peut-être pas reproductibles l'année d'après avec le changement de contexte d'école ou de classe et avec l'évolution de leurs propres conceptions. Enfin ils n'hésitent pas à protester contre des interventions d'autres professionnels jugées inadaptées : « *Des fois l'AVS a une certaine fermeté mais c'est trop et quand il est démuni, il va pas chercher des alternatives, il n'a pas une attitude éducative, il ne va pas dans le sens de la pédagogie des contrats que j'ai mise en place, il n'a pas une énorme patience, il n'a pas d'initiatives pour essayer des choses qui seraient constructives, c'est moi qui doit intervenir* » (professeure des écoles stagiaire, grande section).

Dans les deux enquêtes, les débutants les moins assurés sont arrivés sur le terrain en n'ayant pas anticipé les questions de discipline ou ils se sont confrontés à une différence trop grande entre leurs idéaux et la réalité de terrain. Souvent ils ont tendance à reprendre le système du titulaire principal sans l'interroger et se le réapproprier, à reproduire des dispositifs observés chez le tuteur quitte à oublier de les adapter à l'âge des enfants (par exemple l'utilisation d'un bâton de parole ou d'une fleur de comportement<sup>4</sup> avec des élèves plus âgés de CM) ou aux contextes (par exemple vouloir transposer un fonctionnement sans tenir compte des habitudes antérieures prises dans l'école). En la matière, les « pédagogies nouvelles » sont souvent réduites à des techniques sans retenir l'esprit général qui concerne le fonctionnement pédagogique d'une classe, y compris l'organisation des apprentissages liés aux matières. Ainsi le système des ceintures de comportement<sup>5</sup> ou les permis à points<sup>6</sup> vont dans le sens d'une responsabilisation de l'élève (lui faire prendre conscience qu'il va perdre des droits s'il enfreint les règles) mais, utilisés à l'extrême, ces dispositifs peuvent avoir l'effet inverse avec l'affichage public des élèves au comportement indésirable.

Si le rôle de compagnonnage par les pairs chevronnés dans la socialisation professionnelle des enseignants stagiaires n'est plus à démontrer (Piot, 2012), les entretiens recueillis lors de notre deuxième enquête viennent cependant nuancer l'idée d'un renforcement toujours positif du développement professionnel par les collègues plus âgés. En effet, les enseignants d'une école

<sup>4</sup> Ces dispositifs sont utilisés avec de jeunes enfants de maternelle : le bâton de parole est un objet (barre, cylindre, bout de bois, imitation d'un micro...) qui permet de faciliter le respect de la prise de parole lors des regroupements (l'enfant qui souhaite parler doit avoir le bâton de parole en main après l'avoir demandé) ; la fleur de comportement est une représentation pour chaque enfant (qui peut être signée par les parents en fin de semaine), sur laquelle est régulièrement notée par pétale une conduite inadéquate (exemple « je fais la bagarre », « je n'écoute pas en regroupement », « je dis de vilaines choses », « je suis insolent »...) ou adéquate (par exemple « j'aide les autres enfants », « j'arrive à écouter », « je range le matériel »...) ou bien encore des couleurs peuvent indiquer l'attitude conforme (vert), non conforme (rouge) ou intermédiaire (orange).

<sup>5</sup> Inspiré de la pédagogie institutionnelle et de Fernand Oury qui utilisait le modèle des ceintures de judoka pour mesurer les compétences sociales nécessaires à la vie en classe. Un tableau est affiché dans lequel chaque enfant est inscrit dans une couleur liée à son niveau, du blanc pour le plus bas au noir pour le plus élevé.

<sup>6</sup> Chaque élève obtient ou perd des points en fonction de ses comportements, ces points octroyant des droits dans l'école et dans la classe (pouvoir se lever pour prendre un livre quand le travail est terminé, aller seul à la bibliothèque, utiliser un jeu dans la cour de récréation...) (Comte, 2015).

peuvent conduire le stagiaire au doute en l'affectant à une classe « fusible » ou « poubelle » destinée à rassembler les élèves aux comportements les plus difficiles pour permettre aux autres classes de fonctionner, dans des contextes d'établissements où le travail en équipe n'est pas du tout valorisé. Par ailleurs, certaines expériences antérieures mal vécues peuvent forger une appréhension face à ce type de problèmes et une posture professionnelle défensive vis-à-vis des conditions d'application de la loi sur l'inclusion scolaire. De ce point de vue, le rôle de la salle des maîtres est ambigu car s'il s'avère être un lieu propice à la transmission d'un certain savoir-faire aidant les jeunes enseignants, les discussions informelles conduisent également à la transmission d'un sentiment d'impuissance qui n'aide pas à construire une attitude professionnelle constructive : *« Étant donné qu'on n'a pas d'analyse de la pratique, notre défouloir ou notre exutoire c'est la salle des maîtres ! Mais ce n'est pas forcément une bonne chose parce qu'on parle des enfants qui posent problème sans pour autant faire avancer au niveau des solutions ! »* (directeur école maternelle). L'aide imposée par les collègues expérimentés peut se révéler également contre-productive par l'imposition d'une solution qui ne convient pas à une stagiaire non concertée : *« Mon élève avait souvent des crises et mes collègues avaient proposé de le prendre dans les classes mais je trouvais que c'était difficile pour lui, surtout qu'il venait d'arriver, donc j'ai refusé. Et un soir, une enseignante a cru que j'en pouvais plus et elle a envoyé un mail collectif à tout le monde "situation de crise et d'urgence, il faut qu'on aide, faire un tableau pour se le répartir dans la journée". Alors j'étais complètement contre cette solution et en plus je ne me sentais pas débordée ! »* (professeure des écoles stagiaire, grande section).

Enfin il existe des cas où l'enseignant débutant se montre moins déstabilisé que l'enseignant expérimenté, comme dans cette classe de petite section où le comportement d'un garçon est très violent depuis sa rentrée en maternelle et où la famille a fait l'objet d'une information préoccupante pour défaut d'éducation. L'enseignante titulaire qui a une expérience de dix ans dans le métier menace de se mettre en arrêt maladie car elle estime ne pas être aidée par la hiérarchie alors que la stagiaire déclare être moins en difficulté : *« Il s'est attaché à moi parce que je savais lui dire non, lui imposer des limites et là, même s'il a changé de classe tous les matins, il vient encore me voir, il est encore attaché à moi. Je pense que ma collègue veut régler le problème trop vite et du coup elle ne prend pas assez le temps de discuter avec lui. Je pense que ma licence de psychologie fait beaucoup, après c'est peut-être aussi ma personnalité, ça ne sert à rien de s'agiter, de lui crier dessus, autant prendre les choses cool, si ça marche tant mieux et si ça marche pas, tant pis ! »*. Les débutants les plus assurés de nos deux enquêtes semblent s'appuyer sur des dispositions constituées antérieurement à leur expérience d'enseignement (à travers des stages, des formations, des interventions auprès d'enfants à besoins éducatifs particuliers). La force de ces dispositions (Lahire, 1998) relève de compétences pratiques réelles qui engagent le corps, la voix, les postures, les dispositifs (par exemple savoir parler à un groupe, contrôler un enfant qui se bat ou qui est en crise, trouver les mots justes face aux parents), elle repose aussi sur le développement d'une confiance en soi (par exemple être convaincu que l'expérience qu'on a eue ou la formation qu'on a suivie ont donné des habitudes utiles pour l'enseignement) et enfin elle est liée aux normes professionnelles officielles que le débutant en situation d'être évalué a tout intérêt à mettre en avant, ce qui l'incite à les intérioriser en partie sous forme de convictions. Les réponses analysées ici viennent conforter la deuxième hypothèse dans la mesure où les conditions du métier présentées aux stagiaires en formation ont intégré maintenant la nécessité de l'inclusion scolaire à laquelle ils doivent se préparer éventuellement en mobilisant des ressources extérieures et en tout cas en s'efforçant de témoigner de leur capacité à gérer la diversité des élèves (compétence à valider pour la titularisation).

#### **4. Vers une renormalisation de l'activité enseignante ?**

La renormalisation (concept issu de l'ergologie) permet au travailleur de devenir sujet de ses normes en tant qu'être singulier face à une situation locale variable (Schwartz, 2009), par un renouvellement des règles à suivre dans l'action. La plasticité rend cette renormalisation possible

grâce à une double caractéristique : une certaine rigidité et permanence (gage de stabilité contre l'épuisement professionnel) et une certaine adaptation, voire une création (Lantheaume, 2016). Face aux élèves porteurs de « troubles du comportement », les enseignants débutants, comme ceux expérimentés, mettent en place des « arrangements pratiques » (Eideliman, 2008) selon trois modalités : un renforcement, un aménagement ou une évacuation de la forme scolaire.

Dans notre première enquête, le renforcement de la forme scolaire est la réponse la plus citée (25 en élémentaire sur 49 et 30 en maternelle sur 65<sup>7</sup>). Elle vise à « socialiser » ou à « resocialiser » l'enfant pour le rendre « scolairement acceptable », proche du travail de normalisation des comportements décrit par Hugo Dupont (2016) concernant les élèves en ITEP. Les débutants insistent alors sur les caractéristiques de la forme scolaire (rationalisation, réflexivité, règles communes) : mise en place d'un contrat avec l'élève, expression collective autorisée de ses sentiments (atelier philo, travail en littérature de jeunesse), rappel individuel des règles par une interaction langagière et des sanctions par des dispositifs visuels (feux, arbres du comportement, météo du comportement), travail collectif sur la construction des règles. Certains de ces dispositifs font penser à la note de vie scolaire au collège comme tentative de faire réfléchir, d'explicitier à l'écrit et de rationaliser les compétences sociales attendues dans la forme scolaire (Gasparini, 2013).

Ensuite les réponses qui relèvent de l'aménagement de la forme scolaire sont plus fréquemment notées en maternelle (25/65) qu'en élémentaire (19/49) : un allègement par rapport aux contraintes collectives (règles, postures, contenus et rythmes d'apprentissage) ou une attention personnelle à l'égard de l'élève (encouragements, responsabilités, privilèges, accueil personnalisé, échange individuel, proximité corporelle). Cet aménagement est facilité par l'aide apportée par l'AVS et l'ATSEM dans la relation personnelle avec l'enfant.

Le dernier registre de réponses, l'évacuation de la forme scolaire par la mise à l'écart de l'école, de la classe ou du groupe au sein de la classe déroge le plus aux objectifs officiels d'inclusion scolaire mais il est peu fréquent dans les réponses des stagiaires de la première enquête (5 sur 49 en élémentaire et 10 sur 65 en maternelle, dont 8 avec un isolement dans la classe conforme aux textes officiels sur les sanctions en primaire). Les 6 débutants de la deuxième enquête adhèrent moins que les 20 enseignants expérimentés à ces pratiques critiquées par les cadres de l'Éducation nationale. Mais la forme scolaire peut être évacuée de manière plus subtile, par la recherche de délégation à d'autres professionnels du « sale boulot » de régulation des comportements indésirables, ce qui permet aux enseignants de s'épargner certains soucis pratiques et certaines responsabilités morales ainsi que de préserver le groupe des autres élèves. La charge du travail peut s'effectuer vers le bas, les « techniciens » placés dans une position de subordination (faiblesse statutaire, rôle indéterminé et pouvoir limité, rapports professionnels autoritaires) (Tardif & Levasseur, 2010) mais aussi vers des professions plus prestigieuses relevant du domaine médico-psychologique comme l'atteste notre deuxième enquête. Cette délégation peut faire craindre une atteinte à l'autonomie donc à la professionnalité enseignante notamment à l'égard des professions qui peuvent paraître les plus prescriptives (psychologues, psychiatres, médecins), mais elle renforce aussi paradoxalement les conceptions classiques de la professionnalité (enseigner dans une classe consisterait à exclure les élèves porteurs de « troubles du comportement » ou serait possible uniquement avec des dispositifs accompagnant ces élèves). Marie Toullec-Thery (2013) montre ainsi que la présence d'un AVS ne modifie pas forcément les pratiques enseignantes qui risquent de se rigidifier sur des habitudes antérieures sans anticiper d'aménagement spécifique pour l'élève concerné.

## Conclusion

Parmi les professeurs des écoles de maternelle interrogés lors des deux enquêtes (24 débutants retenus dans la première enquête, 20 expérimentés et 6 débutants pour la deuxième enquête), les jeunes entrants dans le métier ne paraissent pas forcément plus décontenancés que leurs

<sup>7</sup> Le total des réponses excède le total des enquêtés de maternelle (24) et d'élémentaire (26) dans la mesure où certains stagiaires ont cité plusieurs manières d'intervenir face aux élèves avec des « troubles du comportement ».

collègues plus expérimentés confrontés aux élèves avec des « troubles du comportement ». De ce point de vue, nos données ne valident pas la première hypothèse. En revanche, les jeunes entrants dans le métier semblent plus préparés au cours de leur formation au principe incontournable d'inclusion scolaire impliquant potentiellement la présence en classe d'un élève avec des « troubles du comportement » et la nécessité professionnelle de penser à un traitement adapté. La deuxième hypothèse est donc ici validée.

Il convient cependant de rester prudent dans nos interprétations, étant donnée la faiblesse des effectifs concernés.

L'analyse des données recueillies lors des deux enquêtes nous permet par ailleurs de souligner un autre résultat, avec toute la prudence interprétative précédemment soulignée : les débutants les plus assurés en maternelle du point de vue de la gestion des « troubles du comportement » n'ont pas rencontré de situations objectivement plus faciles que leurs collègues. En revanche, ils semblent davantage aptes à faire preuve d'adaptation en s'appuyant sur des ressources ou des dispositions personnelles variées et en mobilisant des soutiens incarnés dans des personnes identifiées au-delà des rancœurs partagées par beaucoup de professionnels de l'éducation à l'égard de groupes sociaux (la société, la hiérarchie de l'Éducation nationale, la formation, les familles) accusés d'empêcher le travail enseignant. L'injonction à l'inclusion scolaire est particulièrement critiquée quand elle est ressentie comme une recherche de résolution personnelle face à la conciliation de normes inconciliables. Les entrants dans le métier les plus assurés ne disposent pas objectivement d'une quantité de recours plus importante mais ils ont surtout davantage confiance en leur capacité à faire face à des épreuves inattendues, positives ou négatives.

Ces débutants qui se sentent les plus à l'aise donnent l'impression de s'être réapproprié des dispositifs observés, des pratiques et d'être déjà engagés personnellement dans une posture professionnelle avec des choix assumés à faire entre des normes antagonistes. De ce point de vue, ils semblent davantage engagés que les débutants moins assurés dans la réappropriation personnelle des normes du métier, réappropriation qui conduit à relativiser les normes scolaires de comportement tout en visant au mieux des normes morales de prise en charge des élèves en situation de handicap. Ainsi, ils revoient à la baisse leurs idéaux en matière d'inclusion scolaire et d'autorité. Les épreuves ressenties peuvent être difficiles sur le moment, mais être intégrées de manière efficace dans l'expérience d'enseignement car elles permettent de chercher de nouvelles méthodes, de se constituer un répertoire de pratiques, d'affermir les frontières de ses fonctions par rapport aux parents et aux autres professionnels, d'anticiper davantage les dispositifs à mettre en place en amont et de consolider sa posture personnelle d'autorité. La plasticité apparaît chez tous les enseignants – novices ou expérimentés – comme une caractéristique majeure dans la renormalisation de l'activité enseignante facilitant la gestion des « troubles du comportement ». La force des débutants est d'être préparés dès leur formation à l'idée de la complexité du métier liée aux élèves à besoins éducatifs particuliers et d'avoir plus de chance d'être encore ouverts au moment de leurs prises de fonction. Afin d'éviter l'incertitude constante, la plasticité ne peut être un levier efficace pour penser autrement les normes du métier qu'à condition de s'appuyer sur des éléments relativement stables de la professionnalité qui ne doivent pas être des routines enfermantes excluant la possibilité d'inventer ou de lâcher prise.

Au terme de notre article, nous pouvons souligner le lien entre les deux hypothèses initialement posées. En effet, les entrants dans le métier arrivent d'autant mieux à absorber les imprévus de la gestion des « troubles du comportement » qu'ils réussissent à installer un minimum de cadre d'un ordre scolaire stable et consolidé. Ceci leur permet d'être plus sereins, d'opérer des choix pragmatiques qui découlent d'une hiérarchisation (variable selon les situations) des priorités entre plusieurs types de normes en conflit (normes formelles et informelles du métier, normes comportementales de l'élève, normes morales de la société). Les débutants, qui n'ont pas encore acquis les réflexes de la pratique enseignante, peuvent être épaulés par les autres professionnels à condition que ces derniers fassent preuve eux-mêmes de suffisamment de plasticité et d'assurance dans leur professionnalité, évitant de transmettre uniquement une

posture défensive et sceptique quant à la possibilité d'accueillir concrètement en classe ordinaire des élèves aux comportements très difficiles.

## Références

BARRÈRE Anne (2017), *Au cœur des malaises enseignants*, Paris, Armand Colin.

COMTE Anne-Françoise (2015), *Permis à points-Permis de se conduire. Reflet de principes éducatifs ou simple outil ?*, Mémoire de master « Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation, professeur des écoles », ESPE de Lyon, Université Lyon 1.

DANIELLOU François (2016), « Santé et travail bien fait : que peut-on apprendre d'autres métiers ? », dans Luc Ria, *Former les enseignants au XXI<sup>e</sup> siècle, Tome 2. Professionnalité des enseignants et de leurs formateurs*, Bruxelles, de Boeck, p.45-54.

DEBARBIEUX ÉRIC & FOTINOS Georges (2012), *L'école entre bonheur et ras-le-bol. Enquête de victimation et climat scolaire auprès des personnels de l'école maternelle et élémentaire*, Rapport d'enquête, Observatoire international de la violence à l'école.

DUPONT Hugo (2016), « *Ni fou, ni gogol* ». *Orientation et vie en ITEP*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.

DÜRLER Héloïse (2015), *L'autonomie obligatoire. Sociologie du gouvernement de soi à l'école*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

EIDELIMAN Jean-Sébastien (2008), « *Spécialistes par obligation* ». *Des parents face au handicap mental : théories diagnostiques et arrangements pratiques*, Thèse de doctorat en sociologie, École des hautes études en sciences sociales.

GASPARINI Rachel (2013), *La discipline au collège. Une analyse sociologique de la note de vie scolaire*, Paris, Presses Universitaires de France.

GEORGIEFF Nicolas (2011), « Troubles des conduites, classification actuelle, problèmes et enjeux », *L'information psychiatrique*, vol.87, p.369-374.

LAHIRE Bernard (1998), *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris, Nathan.

LAHIRE Bernard (2001), « La construction de l'"autonomie" à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs », *Revue française de pédagogie*, n°134, p.151-161.

LAHIRE Bernard (2008), *La raison scolaire. École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

LANTHEAUME Françoise & Hérou Christophe (2008), *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*, Paris, Presses Universitaires de France.

LANTHEAUME Françoise (2016), « Entre sclérose et plasticité professionnelle : se développer tout au long de sa carrière », dans Luc Ria & Valérie Lussi Borer, *Apprendre à enseigner*, Paris, Presses Universitaires de France, p.181-191.

LÉONARD Franck (2005), « Représentations de l'autorité chez des professeurs des écoles en formation », *Éduquer*, n°10/2005, En ligne <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/366>

LEPOUTRE David (1997), *Cœur de banlieue. Codes, rites et langages*, Paris, Odile Jacob.

MILLET Mathias & THIN Daniel (2005), *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*, Paris, Presses Universitaires de France.

MOLINIER Pascale (2006), *Les enjeux psychiques du travail*, Paris, Petite Bibliothèque Payot.

MOREL Stanislas (2014), *La médicalisation de l'échec scolaire*, Paris, La Dispute.

PIOT Thierry (2014), « Professionnalisatiojn des professeurs d'école novices », *Recherches & éducations*, En ligne <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/1395>

PRAIRAT Eirick (2014), « L'approche par les normes professionnelles », *Recherche et Formation*, n°75, p.81-94.

ROBBES Bruno & AFGOUSTIFIS Dimitri (2015), « Relation d'autorité et troubles du comportement : quels choix pédagogiques pour les enseignants ? », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n°72, p.59-72

SCHWARTZ Yves (2009), « Un bref aperçu de l'histoire du concept culturel d'activité », *Activités*, n°4(2), p.122-133.

TARDIF Maurice & BORGES Cécilia (2009), « Transformations de l'enseignement et travail partagé », *Sciences de l'éducation pour l'Ère nouvelle*, vol.42, n°2, p.83-100.

TARDIF Maurice & LEVASSEUR Louis (2010), *La division du travail éducatif. Une perspective nord-américaine*, Paris, Presses Universitaires de France.

TOULLEC-THÉRY Marie (2013), « Mises en œuvre parfois paradoxales dans l'action conjointe enseignant-AVS-élève handicapé. Deux études de cas à l'école primaire », dans Jean-Michel Perez & Teresa Assude, *Pratiques inclusives et savoirs scolaires. Paradoxes, contradictions et perspectives*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy, p.125-142.

WEBER Max (1921/2003), *Économie et Société*, Paris, Pocket.

ZAFFRAN Joël (2013), « La règle et la norme ou comment dépasser l'hiatus de l'inclusion scolaire », dans Jean-Michel Perez & Teresa Assude, *Pratiques inclusives et savoirs scolaires. Paradoxes, contradictions et perspectives*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy, p.15-27.