HAUTE ÉCOLE PÉDAGOGIQUE BEJUNE

Quand les comportements inadéquats bousculent la classe :

Représentations et pratiques des enseignants de 3-4èmes

Master en pédagogie spécialisée – Volée 2023-2026

Mémoire de Master de : Jessica Studer

Sous la direction de : Francesco Arcidiacono

Bienne, avril 2026

Remerciements

Je remercie de tout cœur,

Thibaut et Baptiste pour leur patience face à une maman momentanément peu disponible, ainsi que pour leur soutien et leur amour, qui me portent chaque jour.

Ma sœur Laurence pour sa grande et précieuse disponibilité et son soutien inconditionnel, ainsi que toutes les belles personnes qui m'entourent pour leurs encouragements.

Mes collègues interviewés pour ces moments d'échanges et leur temps consacré.

Mes précieuses relectrices, Julie et Laure.

Enfin, j'adresse un remerciement tout particulier à mon directeur de mémoire, Francesco Arcidiacono, pour la qualité de son accompagnement et de son suivi.

Résumé et mots clés

Ce mémoire porte sur les représentations d'enseignants de 3–4èmes au sujet d'élèves présentant des comportements perçus comme inadaptés dans le contexte scolaire ordinaire, ainsi que sur les pratiques mises en place pour y faire face. Inscrite dans une démarche qualitative et compréhensive, la recherche s'appuie sur six entretiens semi-directifs menés auprès d'enseignants du cycle 1, débutants ou expérimentés. L'analyse montre que les comportements décrits, tels que l'agitation, l'opposition, les crises, les conflits, les débordements émotionnels ou l'agressivité ne sont pas perçus comme des manifestations isolées, mais comme des situations complexes, liées à des facteurs individuels, relationnels, systémiques, pédagogiques et contextuels. Les résultats montrent également que certaines manifestations peuvent rappeler des caractéristiques associées au profil similaire du TDAH, sans qu'il soit possible d'en tirer une interprétation diagnostique, en particulier chez de jeunes élèves. Les enseignants décrivent des pratiques centrées sur le cadre, les routines, la prévention, la régulation émotionnelle et la collaboration avec différents collègues. Toutefois, ils évoquent également une charge émotionnelle importante, de la fatigue et un besoin régulier de soutien. Ce travail met ainsi en évidence la nécessité d'une lecture multifactorielle des difficultés comportementales, ainsi que d'un accompagnement plus collectif, cohérent et ajusté au sein de l'école ordinaire. Il met en lumière les enjeux professionnalisants liés au soutien des enseignants confrontés à ces situations.

Mots clés :

Représentations enseignantes

Difficultés comportementales

TDAH

Climat de classe

Régulation émotionnelle

Liste des tableaux

Tableau 1, tableau de codages..... 35

Table des matières

Remerciements ii
Résumé et mots clés iii
Liste des tableaux iv
Introduction 3
1 Problématique 8
1.1 Définition et importance de l'objet de recherche 8
1.2 Difficultés comportementales 9
1.3 Profil associé au TDAH et manifestations des symptômes 14
1.4 TDAH et les fonctions exécutives 16
1.5 Climat de classe 18
1.6 Systémique en milieu scolaire 20
1.7 Régulation émotionnelle et attachement 23
1.7.1 Régulation émotionnelle et besoin de sécurité relationnelle 23
1.7.2 Coût émotionnel et professionnel pour les enseignants 25
1.8 Questions de recherche 26
2 Méthodologie 27
2.1 Fondements méthodologiques 27
2.2 Échantillonnage 29
2.3 Méthode et procédure 30
2.4 Démarche d'analyse 32
3 Résultats et interprétations 36
3.1 Manifestations de comportements inadéquats 36
3.2 Pratiques mises en place 38
3.3 Inquiétudes, bien-être et besoins 39
3.4 Synthèse des résultats 39
3.5 Interprétation et discussion des résultats 40
3.5.1 Manifestations des comportements inadéquats 41
3.5.2 Interprétations des comportements inadéquats 43
3.5.3 Pratiques mises en place 47

3.5.4 Ressources, limites et besoins des enseignants face aux comportements inadéquats récurrents 50
3.5.5 Synthèse 52
4 Conclusion 55
5 Bibliographie 60
6 Sitographie 63

Introduction

Dans mon contexte scolaire régulier du cycle 1, j'observe que les manifestations de comportements inadéquats et récurrents de certains élèves tendent à prendre une place de plus en plus importante dans le quotidien des classes. Ce constat ne relève pas uniquement d'une impression personnelle ou de quelques situations rencontrées dans ma pratique. Il s'inscrit dans une réalité plus large, que l'on retrouve à la fois dans les écrits scientifiques, dans les discours professionnels et dans l'actualité récente consacrée à l'école. La question des comportements difficiles à l'école ne constitue donc pas un phénomène marginal ni ponctuel. Elle traverse aujourd'hui de nombreux contextes scolaires et interroge plus largement les conditions dans lesquelles les élèves apprennent, les enseignants exercent leur métier et dans laquelle l'institution répond à des besoins de plus en plus diversifiés et intenses.

Richoz (2015) souligne que l'intensification des difficultés dans l'enseignement, en particulier auprès d'élèves de plus en plus jeunes, s'explique par un ensemble de facteurs complexes. Il évoque notamment les changements sociétaux et la perte de repères, certaines problématiques familiales et carences éducatives, la présence d'enfants présentant des troubles du comportement, le manque de motivation ou d'implication de certains élèves, les difficultés rencontrées par les enseignants, des méthodes et programmes parfois inadaptés, l'échec scolaire, ainsi qu'un climat général marqué par le consumérisme, l'individualisme et les tensions liées aux crises économiques et sociales. Ces différents facteurs ne restent pas sans effet sur le quotidien scolaire. Ils se traduisent concrètement, dans les classes, par des situations de plus en plus complexes à gérer pour les enseignants[1], qui doivent composer avec des élèves aux besoins variés, des exigences institutionnelles fortes et des ressources parfois limitées.

Dans ce contexte, les enseignants se retrouvent confrontés à des comportements qui ne relèvent pas uniquement d'une agitation passagère ou de petits conflits ordinaires. Il peut s'agir de crises, de refus d'entrer dans la tâche, d'opposition, de provocations, d'agitation importante, de débordements émotionnels, de conflits répétés entre pairs ou encore de comportements

[1] Dans le présent document, les termes employés pour désigner des personnes sont pris au sens générique dans le seul but d'alléger le texte ; ils ont à la fois valeur d'un féminin et d'un masculin.

agressifs. Ces manifestations récurrentes mobilisent fortement l'attention des enseignants, fragilisent le cadre collectif et rendent difficile l'équilibre entre l'accompagnement de l'élève concerné, celui du reste du groupe et la poursuite des apprentissages. Dans les petits degrés scolaires, cette problématique apparaît particulièrement sensible, car les enfants sont encore en plein développement affectif, social, langagier et scolaire. À cet âge, les conduites observées peuvent être labiles, évolutives et fortement dépendantes du contexte, ce qui rend leur compréhension d'autant plus délicate.

Cette réalité apparaît également dans l'actualité récente. L'article d'*ArcInfo* « Élèves ingérables et profs épuisés, à qui la faute ? », publié le 14 novembre 2025, met en évidence le constat préoccupant de nombreux enseignants neuchâtelois confrontés à une augmentation de comportements perturbateurs. Selon Laure Kloetzer, professeure à l'Institut de psychologie et d'éducation de l'Université de Neuchâtel, ces difficultés ne peuvent être réduites à un simple déficit éducatif, mais s'inscrivent dans des transformations sociétales et institutionnelles plus larges, liées au manque de ressources, à la complexification des situations scolaires, à la diversité croissante des profils d'élèves. Ce constat est également relayé dans le reportage de la *RTS*, Enseignants neuchâtelois en détresse : l'école face à des défis croissants (2025), dans lequel plusieurs professionnels témoignent de situations devenues difficiles à gérer et d'un soutien institutionnel parfois jugés insuffisant. Ces prises de parole montrent que la question des comportements renvoie à un enjeu plus large, et pas uniquement de quelques cas isolés, touchant le fonctionnement même de l'école ordinaire.

Les travaux de Robbes et Afgoustidis (2015) viennent prolonger cette réflexion. Les auteurs précisent que :

> La loi du 11 février 2005[2] a renforcé le volet intégratif, mettant en difficulté certains enseignants qui accueillent des élèves présentant des troubles du comportement dans des classes ordinaires, les pressant de changer leurs pratiques pédagogiques. Mais qu'ils soient ou non spécialisés, beaucoup d'enseignants sont souvent déstabilisés et démunis face à de tels élèves, qui mettent à mal l'exercice de leur autorité. (p. 60)

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

Ces propos rappellent que les difficultés comportementales ne touchent pas seulement les apprentissages ou le climat de classe. Elles engagent également la posture professionnelle de l'enseignant, son sentiment de compétence, sa capacité à maintenir un cadre et les limites de ce qu'il peut porter seul dans le cadre ordinaire.

C'est dans ce contexte que mon intérêt pour cette recherche s'est progressivement construit. Dans ma fonction d'enseignante régulière au cycle 1, je suis confrontée à des situations dans lesquelles certains élèves présentent des comportements qui interrogent, déstabilisent et fatiguent, autant sur le moment présent que dans la durée. Dans une certaine mesure, les comportements perçus comme difficiles font partie de la réalité scolaire. Cependant, ce qui m'interpelle le plus, c'est principalement le caractère récurrent, l'intensité et l'effet sur le groupe-classe de ces comportements. Certaines situations laissent l'impression que les recadrages se répètent sans produire d'effet durable, ou que la difficulté ne se laisse pas comprendre si l'on reste centré uniquement sur l'élève ou uniquement sur la gestion de classe. Cette expérience de terrain constitue l'un des points de départ de mon questionnement.

Dans ma pratique, je relève également que certains élèves présentent des manifestations comportementales qui, à première vue, peuvent rappeler certaines caractéristiques associées au trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH). Il peut s'agir, par exemple, d'une agitation importante, d'une impulsivité dans les interactions, de difficultés à maintenir l'attention, à attendre son tour, à respecter certaines consignes ou à terminer une activité. Toutefois, ces manifestations ne permettent pas, à elles seules, de poser un diagnostic, d'autant plus chez de jeunes élèves dont le développement, le contexte scolaire, familial et relationnel peuvent fortement influencer les comportements observés. Il me semble donc nécessaire de rester prudente dans leur interprétation. Ce qui peut faire penser à un profil associé au TDAH peut aussi relever d'autres dimensions, telles qu'une difficulté de régulation émotionnelle, une insécurité, un rapport difficile au cadre, une surcharge liée à la tâche ou encore un vécu familial particulier. Mon intention n'est pas de déterminer quels élèves relèvent ou non d'un TDAH, mais de mieux comprendre comment les enseignants perçoivent ces comportements, comment ils les interprètent, et dans quelle mesure ils les associent ou non à un profil pouvant évoquer un TDAH.

Par ailleurs, lorsque les enseignants rencontrent des difficultés à gérer les comportements inadéquats, ils peuvent se sentir plus vulnérables et plus touchés émotionnellement, ce qui peut péjorer leur qualité de travail (Robbes & Afgoustidis, 2015). Cette dimension me paraît essentielle, car derrière les comportements observés, il y a aussi ce que vivent les enseignants à travers la fatigue, la charge mentale, le doute, la difficulté à préserver le cadre tout en maintenant une posture compréhensive, et parfois le sentiment de ne pas avoir les ressources suffisantes pour faire face. La compréhension des difficultés comportementales ne peut donc pas se limiter aux seules conduites des élèves. Elle suppose également de prendre en compte le point de vue des enseignants, leurs manières de lire les situations, les pratiques qu'ils mettent en place, ainsi que les besoins qu'ils expriment lorsqu'ils se sentent en difficulté.

Au regard de ces éléments, ce travail de recherche vise à mieux comprendre les représentations des enseignants concernant les élèves présentant des difficultés comportementales inadéquates et récurrentes, ainsi qu'à recueillir les besoins qu'ils expriment face à ces situations. Plus précisément, il s'agit de comprendre comment les enseignants de 3-4èmes décrivent ces comportements, quelles significations ils leur attribuent dans le contexte scolaire, comment ils y répondent dans leurs pratiques et dans quelle mesure certaines manifestations sont parfois rapprochées ou non d'un profil associé au TDAH. Ce choix de recherche s'inscrit dans une perspective professionnalisante car il prend appui sur une réalité de terrain et cherche à produire une compréhension plus fine d'un phénomène rencontré dans la pratique quotidienne.

Dans cette perspective, les questions de départ qui guident ce mémoire sont les suivantes : comment comprendre les difficultés comportementales observées chez certains élèves de 3–4èmes ? Dans quelle mesure peuvent-elles être rapprochées ou distinguées du profil type TDAH?

Ces questions permettent de centrer l'analyse sur les représentations professionnelles, les logiques d'interprétation, les pratiques mises en œuvre et les besoins qui émergent dans la classe ordinaire. En ce sens, ce mémoire ne cherche pas à classer les comportements mais à mieux comprendre le sens que leur attribuent les enseignants qui y sont confrontés au quotidien.

L'organisation de ce mémoire s'articule en plusieurs parties. Dans un premier temps, je présente les repères théoriques nécessaires à la compréhension des difficultés comportementales, du profil type du TDAH chez les jeunes élèves et des régulations émotionnelles. Cette partie permet de préciser les concepts centraux du travail et de mieux situer le phénomène étudié dans un ensemble plus large. Dans un deuxième temps, j'expose la méthodologie de recherche mise en place en présentant le terrain retenu, les participants, les outils de recueil de données ainsi que la démarche d'analyse choisie. Cette recherche s'inscrit dans une approche qualitative et compréhensive, fondée sur des entretiens semi-directifs menés auprès d'enseignants de 3-4èmes, afin de recueillir des discours situés, de mieux comprendre les expériences vécues et de mettre en lumière les différentes manières de percevoir, d'interpréter et d'agir face à ces difficultés.

Enfin, la dernière partie est consacrée à la présentation, à l'analyse et à la discussion des données recueillies. Elle met en évidence les perceptions des enseignants, les pratiques qu'ils mobilisent face à ces situations, ainsi que les besoins et les ressources qu'ils identifient pour mieux accompagner les élèves concernés et soutenir le climat de classe. Les premiers résultats montrent que les enseignants interrogés perçoivent les difficultés comportementales comme des situations complexes, influencées par plusieurs facteurs. Ils indiquent également que certaines manifestations peuvent être parfois rapprochées aux manifestations d'un profil associé au TDAH, tout en restant difficiles à distinguer à cet âge. Enfin, ils font apparaître des besoins importants exprimés par les enseignants, notamment en termes de compréhension, d'accompagnement, de collaboration et de ressources pour faire face à ces situations de manière plus cohérente et soutenue.

Cette recherche rejoint plusieurs préoccupations. Elle cherche à mieux comprendre les comportements inadéquats récurrents chez de jeunes élèves, ainsi que les multiples significations que les enseignants leur attribuent. Elle interroge à la fois les manifestations observées, leurs effets sur le groupe-classe et sur les enseignants, les pratiques mises en place, les limites rencontrées dans l'action et les besoins de soutien exprimés. En ce sens, elle ne vise pas seulement à mieux connaître un phénomène, mais aussi à nourrir une réflexion sur les pratiques, les ressources disponibles et les conditions qui permettraient aux enseignants de faire face à ces situations de manière plus ajustée.

1 Problématique

1.1 Définition et importance de l'objet de recherche

L'objet de cette recherche porte sur les difficultés comportementales récurrentes observées chez certains élèves de 3–4H, telles qu'elles sont perçues, décrites et interprétées par les enseignants dans le contexte de la classe ordinaire. Dans ce travail, ces difficultés ne sont pas envisagées sous l'angle d'un diagnostic, mais comme un phénomène scolaire qui interroge le fonctionnement de la classe, les conditions d'apprentissage et l'action éducative des professionnels.

Cette recherche s'inscrit dans une réalité scolaire où certains comportements viennent complexifier le déroulement quotidien des enseignants en classe. Elle soulève des questions importantes pour la pratique enseignante, notamment en ce qui concerne la régulation du groupe, le maintien du cadre scolaire et les conditions dans lesquelles les apprentissages peuvent être menés. En ce sens, ils constituent un enjeu concret pour les enseignants confrontés à la nécessité de concilier l'accompagnement individuel, la dynamique de classe et les exigences scolaires. Ce travail prend également en compte le fait que certaines manifestations peuvent être rapprochées, avec prudence, d'un profil associé au TDAH.

Parmi ces différents éléments, ce mémoire est plus particulièrement centré sur les représentations enseignantes face aux comportements inadéquats des élèves. L'attention se porte ainsi sur la manière dont les enseignants appréhendent ces situations dans leur contexte professionnel, les interprètent et les situent dans leur pratique. Ce choix permet de centrer l'analyse sur le point de vue des professionnels, tout en tenant compte de la diversité des éléments qui peuvent intervenir dans la compréhension des comportements observés.

Ainsi, cette recherche vise à mieux comprendre dans quel contexte les comportements inadéquats émergent, comment ils sont interprétés par les enseignants, quelles réponses ils suscitent et quels besoins ils révèlent. En cela, ce travail présente un intérêt pratique, puisqu'il touche directement à la réalité de la classe ordinaire ; mais aussi un intérêt théorique, car il amène à articuler plusieurs dimensions du problème : comportementale, relationnelle, pédagogique et développementale.

Il s'agit, dans la section suivante, de préciser les repères théoriques utiles pour comprendre les difficultés comportementales en contexte scolaire, la manière dont elles sont appréhendées par les enseignants, ainsi que les éléments susceptibles d'en influencer la lecture et la compréhension. Dans cette perspective, le cadre théorique s'articule autour de plusieurs axes complémentaires : les difficultés comportementales à l'école, le profil associé au TDAH et manifestations des symptômes, les fonctions exécutives, le climat de classe, la perspective systémique, ainsi que la régulation émotionnelle. Ce cheminement permet de passer progressivement d'une lecture individuelle des comportements observés à une compréhension plus relationnelle, contextuelle et professionnelle du phénomène étudié.

1.2 Difficultés comportementales

Dans le cadre scolaire, les enseignants peuvent être actuellement confrontés à des difficultés comportementales manifestées chez leurs élèves. À ce sujet, O'Regan (2009) mentionne que face aux comportements des élèves, l'enseignant est confronté à des défis qui relèvent à la fois de l'encadrement pédagogique et de la sécurité en classe. Pour cet auteur, les difficultés les plus importantes sont la violence physique envers autrui, les agressions verbales, la dégradation du matériel, l'opposition à l'autorité et aux règles, le refus de s'engager dans les tâches ou encore une gestion inefficace du temps. Pour lui, il est nécessaire de garder à l'esprit que tout comportement manifeste véhicule un message, un besoin à satisfaire, à exprimer. L'interprétation de ce message constitue une étape clé pour en saisir le sens et envisager des pistes d'intervention adaptées.

Au préalable, il convient de distinguer les difficultés comportementales du trouble du comportement. Le terme « trouble » fait référence à un diagnostic médical posé chez des enfants présentant des difficultés affectives et sociales (O'Regan, 2009). Comme le précise Leurquin (2020), « le diagnostic est posé par des spécialistes, psychologues et pédopsychiatres » (p. 31). Le DSM-5 montre d'ailleurs que les manifestations regroupées, dans le langage courant, sous l'expression de « troubles du comportement » ne relèvent pas d'une seule catégorie diagnostique. Le trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité (TDAH) est classé parmi les troubles neurodéveloppementaux, alors que le trouble oppositionnel avec provocation (TOP) et le trouble des conduites (TC) sont rattachés aux troubles disruptifs, du contrôle des impulsions et des conduites (American Psychiatric Association [APA], 2013).

Dans ce travail, l'attention se porte donc sur des manifestations comportementales qui peuvent, dans certaines situations, faire écho à certains de ces profils, sans qu'il s'agisse pour autant de poser ou de présupposer un diagnostic médical.

Dans ce sens, Massé, Desbiens et Lanaris (2006) évoquent qu'il est essentiel de distinguer les véritables troubles du comportement des difficultés comportementales passagères, souvent liées à des contextes particuliers comme des périodes de développement exigeantes ou des situations de stress familial, scolaire ou social. Ces comportements (désobéissance, crises, etc.) ne traduisent pas forcément une vulnérabilité chez le jeune, mais peuvent refléter un environnement défavorable ou des tensions relationnelles. Leurquin (2020) précise que tout comportement peut être compris comme une forme d'expression de ce qui n'est pas, ou pas encore, verbalisé.

Dans une perspective systémique, les troubles du comportement peuvent être appréhendés comme un symptôme, c'est-à-dire comme l'expression d'un malaise qui ne se réduit pas à l'enfant pris isolément, mais qui s'inscrit dans un réseau d'interactions (famille, environnement social, cadre scolaire). Curonici, Joliat et McCulloch (2020) proposent ainsi un déplacement du regard, plutôt que de chercher d'emblée à "expliquer" le comportement par des caractéristiques individuelles. Il s'agit d'en comprendre la fonction et le sens au sein du système dans lequel il apparaît. Si le symptôme est un indicateur d'un déséquilibre relationnel ou contextuel, il porte une exigence de changement, non seulement du côté de l'élève, mais aussi du côté des réponses éducatives et de l'environnement (Curonici et al., 2020).

Le symptôme peut également remplir une fonction de régulation en contribuant, temporairement, à maintenir un certain équilibre du système. Cette perspective permet de comprendre pourquoi certaines manifestations se maintiennent malgré les interventions mises en place. Elle rejoint, sous un autre angle, la définition proposée par Leurquin (2020), qui décrit le trouble comme une « pathologie avec un symptôme d'un mal-être chez l'enfant » (p. 31), tout en invitant à ne pas réduire ce mal-être à une causalité strictement individuelle :

> Ces comportements sont répétitifs, ils durent dans le temps et nos recadrages perpétuels ne changent rien à la situation. Il est important de garder à l'esprit que l'enfant ne le fait pas exprès (inconscience) et qu'il répond à ses propres angoisses. Il se défend. Le trouble du comportement est massif, il est tout le temps présent. Cela nous épuise et pourrait nous rendre fou. (Leurquin, 2020, p. 31)

Ce même auteur identifie par ailleurs quatre mécanismes psychiques susceptibles d'éclairer ces conduites : les défenses maniaques, qui peuvent se traduire par la toute-puissance, le déni, l'impulsivité, l'agitation désordonnée ou la fabulation ; la projection, lorsque l'enfant attribue à l'extérieur une tension ou une difficulté qu'il ne parvient pas à reconnaître en lui-même ; le fonctionnement en faux-self, lorsqu'il adopte une posture ou un comportement de façade pour se protéger ou répondre aux attentes ; ainsi que les replis phobiques et les états dépressifs, qui peuvent se manifester par du retrait, de l'évitement ou une difficulté à entrer dans la relation et les apprentissages.

Ces mécanismes permettent de comprendre pourquoi les recadrages répétés peuvent paraître sans effet durable. Ils invitent à penser le comportement non comme une simple intention de nuire ou de s'opposer, mais comme une forme de défense, de protection ou d'expression d'un mal-être. Cette lecture reste toutefois à articuler avec une compréhension plus large des situations scolaires, car les comportements observés en classe peuvent également être influencés par des facteurs relationnels, pédagogiques, familiaux, développementaux ou institutionnels.

Richoz (2015) souligne qu'« un élève est perçu comme difficile quand il demande tellement d'attention et d'énergie que l'enseignant ne peut plus enseigner normalement et s'occuper du reste de la classe » (p. 66). Cette définition situe la difficulté non seulement du côté de l'élève, mais aussi du côté de la charge attentionnelle et émotionnelle qu'elle impose à l'adulte. Il met également en évidence plusieurs facteurs qui jouent un rôle dans cette qualification, tels que le niveau de tolérance de l'enseignant, la qualité de la relation enseignant-élève, le facteur développemental, la fréquence et l'intensité des comportements perturbateurs, la capacité d'adaptation de l'élève selon les contextes et interlocuteurs, ainsi que la difficulté de l'enseignant à sanctionner de manière appropriée. Parmi ces éléments, la posture enseignante et ses effets sur la cohésion du groupe-classe occupent une place importante. Richoz (2015) écrit à ce propos :

> Quand un enseignant exerce une fonction de contrôle plutôt que d'encadrement, le degré de cohésion du système classe est plus faible. Baby et Johnson (1969) ont montré que ce manque de cohésion et d'unité génère de la frustration chez les élèves. Elle s'exprime alors immanquablement par l'apparition de sous-groupes ou de clans, un climat de tension, de l'agressivité, de l'animosité, des disputes fréquentes, des injures, des violences entre camarades, de la résistance au travail, des revendications, de l'apathie ou de l'indifférence à l'enseignement, un manque d'investissement dans le travail scolaire, une baisse de motivation individuelle, peu de communication entre les élèves, un refus des règles de comportement et des procédures de travail, un refus de coopérer, une contestation du travail et des méthodes, de la compétition entre les membres, le rejet de certains individus, des difficultés d'adaptation aux changement, un manque d'autonomie et des difficultés d'attention. (p. 126)

Cet extrait élargit encore le cadre d'analyse en montrant que certaines difficultés ne se comprennent pas seulement à partir de l'élève isolé, mais aussi à partir des dynamiques relationnelles et organisationnelles. La posture adulte et le climat de classe peuvent influencer la cohésion, la frustration et, par ricochet, l'émergence de comportements perturbateurs.

Ce même auteur mentionne également que les difficultés comportementales ont une plus grande tendance à se manifester lorsque l'enseignant s'éloigne de son rôle d'accompagnateur pour adopter une posture davantage centrée sur le contrôle. Ainsi, les comportements inadéquats peuvent être envisagés comme le résultat d'interactions. Ils sont probablement liés à l'enfant et à son histoire, mais aussi aux modalités d'encadrement, aux règles, aux attentes et à la manière dont la relation éducative se construit en classe.

Les conséquences d'un encadrement éducatif insuffisant dès le plus jeune âge peuvent entraîner des répercussions importantes sur le développement des enfants, qui se manifestent très rapidement lors de leur entrée à l'école. Dans les classes dites enfantines et primaires, on observe souvent que certains élèves, n'ayant pas appris à gérer la frustration, réagissent par des colères intenses, des comportements agressifs voire violents lorsqu'ils sont confrontés à un adulte qui leur impose des limites ou refuse de céder à leurs demandes. Ce passage met en avant l'enjeu développemental. L'entrée à l'école révèle parfois des difficultés de régulation

émotionnelle et de tolérance à la frustration, particulièrement saillantes lorsque l'enfant rencontre un cadre collectif et des limites non négociables.

Néanmoins, il est important de souligner que, dans de nombreuses situations, ces comportements s'atténuent rapidement dès lors que des mesures éducatives adaptées sont mises en place. Beaucoup d'élèves retrouvent alors, en l'espace de quelques semaines, un fonctionnement scolaire considéré comme « normal ».

Cette description met en évidence à la fois la persistance des manifestations comportementales et l'impact qu'elles peuvent avoir sur les adultes qui y sont confrontés, tout en invitant à comprendre ces comportements comme l'expression d'une souffrance et d'un mécanisme de défense plutôt qu'une intention de nuire.

Par ailleurs, Archambault et Chouinard (2003, pp. 249-255, cités dans Richoz, 2015, p. 128) rappellent que les comportements perturbateurs peuvent aussi avoir une origine didactique. Ils indiquent que, si un élève dérange la classe ou l'enseignant, ce peut être parce que l'élève ne sait pas quoi faire, ne comprend pas la tâche, s'ennuie, est dépassé par la matière, ou cherche à attirer l'attention de l'enseignant ou de ses pairs. Cette lecture invite l'enseignant à s'interroger sur l'accessibilité et la pertinence des activités proposées, et non seulement sur le comportement de l'élève.

Richoz (2015) évoque que l'enseignant doit être le plus explicite possible avec ses élèves et anticiper les situations problématiques dans ses préparations de leçons en veillant à adopter une communication simple et compréhensible. Il mentionne que les réformes pédagogiques ont aussi leur part de responsabilité dans les difficultés disciplinaires dont les dérives ont donné sources à de l'indiscipline, que ce soit avec la pédagogique active, les méthodes inductives, la pédagogie de la découverte, qui peut générer de la difficulté et de l'insécurité chez les élèves.

Dans cette perspective, la manière dont l'enseignant réagit face aux situations de confrontation a une importance particulière, car elle est observée par l'ensemble de la classe. Selon sa réponse, il peut renforcer un climat fondé sur la justice, l'équité et le respect, ou au contraire susciter de l'opposition si ses interventions sont perçues comme injustes ou trop sévères. Lorsque la confiance des élèves se fragilise, le climat de classe peut rapidement se détériorer et devenir moins propice à l'apprentissage et à la participation de tous (Le Messurier, 2013).

D'après Richoz (2015), lorsqu'on considère les difficultés comportementales en dehors d'un diagnostic médical, leur qualification repose sur plusieurs facteurs liés à l'élève, à l'enseignant et au contexte relationnel. Parmi ceux-ci figurent notamment le niveau de tolérance de l'enseignant, la qualité de la relation enseignant-élève, le facteur développemental de certains comportements, mais aussi leur fréquence, leur durée, leur intensité et leur degré d'intrusion dans le déroulement de la classe. L'auteur souligne également l'importance de la capacité d'adaptation de l'élève selon les contextes et les interlocuteurs, ainsi que la manière dont l'enseignant parvient, ou non, à sanctionner de façon appropriée. Ainsi, la qualification d'élève présentant des difficultés comportementales résulte d'une interaction complexe entre les comportements de l'élève, la perception des enseignants, la qualité de la relation pédagogique et la capacité de l'élève à s'adapter à différentes situations et enseignants.

Cette lecture plurifactorielle invite à distinguer les difficultés comportementales observées en classe de ce qui pourrait relever plus spécifiquement d'un trouble neurodéveloppemental. Elle conduit ainsi à examiner plus précisément le profil associé au TDAH, qui peut parfois se confondre avec certaines difficultés comportementales observées en milieu scolaire. Il convient donc de commencer par en préciser la définition et les critères tels que décrits par la littérature scientifique dans le prochain chapitre.

1.3 Profil associé au TDAH et manifestations des symptômes

Parmi les concepts mobilisés pour éclairer certaines difficultés comportementales observées à l'école, le trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH) occupe une place particulière. Dans la littérature scientifique, le TDAH est généralement présenté comme un trouble neurodéveloppemental caractérisé par des manifestations d'inattention et/ou d'hyperactivité-impulsivité susceptibles d'interférer avec le fonctionnement quotidien de l'enfant (APA, 2013 ; Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin [CIIP], 2016). Cette définition constitue un repère important, dans la mesure où certains comportements observés en classe peuvent, à première vue, évoquer un profil associé au TDAH.

Cette question appelle néanmoins à une vigilance particulière. Chez de jeunes élèves, certaines conduites telles que l'agitation, la distractibilité, l'impulsivité, la difficulté à attendre, la faible

tolérance à la frustration ou encore des réactions émotionnelles rapides peuvent faire penser à un profil associé au TDAH, sans pour autant relever nécessairement d'un trouble neurodéveloppemental. Ces manifestations peuvent aussi être liées à d'autres dimensions, comme le développement de l'enfant, la régulation émotionnelle, la qualité de la relation éducative, le cadre scolaire ou certaines caractéristiques de la tâche. Ainsi, si le concept de TDAH constitue un repère utile, il ne peut suffire à lui-même à expliquer les comportements observés en classe.

Dans cette perspective, le TDAH ne sera pas abordé ici comme une catégorie permettant de classer les élèves, mais comme un point d'appui théorique pour interroger certaines ressemblances entre des manifestations comportementales observées à l'école et des caractéristiques décrites dans la littérature. Ce positionnement permet de maintenir une interprétation prudente, contextualisée et cohérente avec l'objet de cette recherche, qui porte sur la manière dont les enseignants donnent sens à ces situations.

En milieu scolaire, le profil associé au TDAH peut se manifester sous diverses formes qui peuvent parfois se confondre avec des difficultés comportementales plus générales. Sur le plan de l'inattention, la littérature décrit des difficultés à maintenir l'attention dans la durée, à suivre une consigne jusqu'au bout, à s'organiser, à gérer son matériel ou encore à résister aux distractions (APA, 2013 ; CIIP, 2016). En classe, ces manifestations peuvent se traduire par un désengagement rapide dans la tâche, des oublis fréquents, une difficulté à terminer un travail ou l'impression que l'élève n'écoute pas lorsqu'on s'adresse à lui.

Sur le plan de l'hyperactivité et de l'impulsivité, les manifestations relèvent plus directement de l'agitation motrice, de la difficulté à rester assis, de la tendance à interrompre, à parler excessivement ou à agir avant d'avoir pris le temps de réfléchir (APA, 2013 ; Richoz, 2015). Dans le contexte de la classe, ces conduites peuvent être particulièrement visibles, car elles entrent rapidement en tension avec les attentes scolaires liées à l'attention, à l'attente, à l'autorégulation et au respect du cadre collectif.

Plusieurs auteurs soulignent également que ces manifestations ne concernent pas uniquement l'attention ou le comportement observable, mais touchent aussi la régulation émotionnelle. Les enfants présentant un profil associé au TDAH peuvent réagir de manière plus rapide, plus intense ou plus difficile à moduler face à la frustration, à l'échec ou aux contraintes scolaires (Le

Messurier, 2013 ; CIIP, 2016). Cet aspect est particulièrement important dans le cadre de cette recherche, car il rejoint certaines descriptions faites par les enseignants lorsqu'ils évoquent des débordements émotionnels, une faible tolérance à la frustration ou des réactions jugées disproportionnées.

Ces éléments montrent que certaines manifestations décrites dans la littérature à propos du TDAH peuvent effectivement recouper des comportements observés à l'école ordinaire. Toutefois, cette proximité ne signifie pas qu'il soit possible d'assimiler directement ces conduites à un trouble. Elle invite plutôt à reconnaître des points de convergence entre différentes pistes d'interprétation : neurodéveloppemental, émotionnel, relationnel, pédagogique et contextuel. Dans ce mémoire, le profil associé au TDAH n'est pas envisagé comme un outil de catégorisation, mais comme un repère théorique permettant de mieux comprendre pourquoi certains comportements peuvent, aux yeux des enseignants, évoquer ce type de profil.

L'observation de ces manifestations peut être approfondie à partir d'une autre perspective, celle des fonctions exécutives, souvent mobilisées dans la littérature pour expliquer certaines difficultés d'inhibition, d'attention soutenue, de planification ou de régulation de l'action.

1.4 TDAH et les fonctions exécutives

La littérature sur le TDAH souligne que les manifestations observables du trouble ne peuvent être comprises sans prendre en compte le rôle des fonctions exécutives. Kutscher (2010), en s'appuyant notamment sur Barkley (2000), rappelle que le TDAH ne se réduit pas à des signes visibles d'agitation ou d'inattention, mais renvoie aussi à des difficultés plus profondes dans l'autorégulation du comportement. Barkley définit notamment cette dysfonction comme une difficulté à inhiber un comportement immédiat afin de répondre à des exigences différées ou à des attentes futures. Cette perspective permet de dépasser une lecture uniquement descriptive des conduites observées pour s'intéresser aux processus cognitifs qui les sous-tendent.

Les fonctions exécutives désignent un ensemble de processus cognitifs impliqués dans la régulation de l'action, l'adaptation aux situations nouvelles, la planification, l'attention, la mémoire de travail ou encore l'inhibition (Kutscher, 2010). Dans le cadre de cette recherche, il n'est pas nécessaire d'en reprendre l'ensemble de manière exhaustive. Ici, l'attention se porte

plus particulièrement sur celles qui peuvent éclairer certains comportements observés en classe, comme la difficulté à inhiber une réponse, à maintenir son attention, à s'organiser, à passer d'une activité à une autre ou à réguler ses réactions face à la frustration.

Ces repères théoriques sont particulièrement utiles en contexte scolaire. En effet, certaines difficultés d'attention, d'inhibition ou de flexibilité peuvent se traduire concrètement par de l'agitation, un désengagement rapide dans la tâche, une difficulté à attendre, des réactions impulsives ou encore une grande fatigabilité face aux exigences scolaires. La CIIP (2016) souligne à ce propos que les efforts d'attention et de concentration demandés en classe peuvent générer une fatigue cognitive importante, au point que certains élèves ne parviennent plus à suivre en fin de journée. Cette observation rappelle que les comportements visibles ne peuvent pas toujours être interprétés comme de la simple opposition ou de la mauvaise volonté, mais peuvent aussi renvoyer à des limites dans les capacités d'autorégulation mobilisées par la situation scolaire.

Cette lecture doit toutefois être maniée avec prudence. Comme le rappellent Robbes et Afgoustidis (2015), que l'étiologie des difficultés soit envisagée sous un angle biologique ou environnemental ne modifie pas fondamentalement la mission de l'enseignant, qui reste d'accompagner l'élève dans son rapport aux normes sociales et scolaires. En d'autres termes, les fonctions exécutives constituent un cadre de compréhension pertinent, mais elles ne suffisent pas à elles seules à rendre compte de ce qui s'opère dans la classe. Elles doivent être articulées à la relation éducative, aux attentes scolaires et aux conditions concrètes dans lesquelles les comportements apparaissent.

Par ailleurs, Richoz (2015) rappelle que dans certaines situations, le TDAH peut être associé à des facteurs neurodéveloppementaux ou à des atteintes cérébrales précoces. Sans entrer ici dans une approche causale détaillée, cet élément invite à reconnaître que certaines difficultés ont aussi une dimension neurodéveloppementale réelle. Toutefois, dans le cadre de ce mémoire, l'intérêt de la notion de fonctions exécutives réside moins dans l'explication des causes que dans sa capacité à éclairer certaines manifestations observées en classe et la manière dont elles peuvent être interprétées.

Ainsi, les fonctions exécutives apportent un éclairage complémentaire sur certaines difficultés comportementales en montrant qu'elles peuvent renvoyer à des difficultés de régulation,

d'inhibition ou d'adaptation plutôt qu'à une simple transgression volontaire. Néanmoins, ces difficultés ne se manifestent jamais indépendamment du contexte dans lequel l'élève évolue. Leur expression dépend aussi des exigences de la tâche, de l'organisation de la classe, de la disponibilité de l'adulte et de la qualité du cadre scolaire. Dans cette perspective, il convient à présent d'étudier le rôle du climat de classe dans l'émergence, l'amplification ou la régulation de ces comportements.

1.5 Climat de classe

À la suite du chapitre consacré au TDAH et aux fonctions exécutives, qui met en évidence comment certaines difficultés (inhibition, autorégulation, flexibilité, planification) peuvent contribuer à l'expression de comportements inadéquats, il apparaît nécessaire de déplacer le regard vers une lecture plus contextuelle des situations. En effet, comprendre les mécanismes individuels ne suffit pas à expliquer pourquoi les comportements émergent davantage à certains moments, dans certaines tâches, ou selon certains modes d'organisation de la classe. Autrement dit, si certains repères théoriques permettent d'éclairer des vulnérabilités propres à l'élève, ils ne permettent pas, à eux seuls, de comprendre la manière dont ces comportements prennent forme, s'intensifient ou se régulent dans le quotidien scolaire. Dans cette perspective, le concept de climat de classe constitue une dimension centrale. Il permet de situer les comportements observés dans les interactions quotidiennes (enseignant–élève, élève–pairs) et dans l'organisation pédagogique (règles, routines, gestion des transitions, structure des activités).

Dans cette recherche, le climat de classe représente plutôt un cadre d'interprétation car il permet d'éclairer comment certains comportements peuvent être exacerbés ou au contraire régulés selon l'ambiance éducative et les modalités d'encadrement. Il permet ainsi de compléter une compréhension plus centrée sur l'élève en inscrivant les difficultés comportementales dans un ensemble plus large d'interactions, d'attentes scolaires et de conditions d'enseignement. Poymiro (2025) relève que la régulation du climat de classe repose notamment sur des choix et des gestes professionnels qui s'inscrivent entre des logiques plus « autocratiques » et des logiques plus « démocratiques », et que ces modes d'action influencent directement la dynamique interactionnelle et la possibilité d'ajustements au sein du groupe. En

parallèle, la gestion de classe ne se réduit pas à un ensemble de techniques ; elle relève aussi dans un processus de professionnalisation, où la formation soutient l'appropriation de repères et de routines susceptibles de stabiliser le cadre et, indirectement, de favoriser un climat propice aux apprentissages (Joinel Alvarez & Lussi Borer, 2025).

Cette perspective rejoint l'idée que les comportements inadéquats peuvent être considérés comme des indicateurs du fonctionnement du système-classe, à condition d'être observés de manière structurée et contextualisée. Cette idée rejoint l'objet de cette recherche, puisqu'elle invite aussi à considérer la manière dont les enseignants donnent du sens aux comportements inadapté dans le contexte de classe. Comme le souligne Stott (2019) :

> Tout élève qui présente des problèmes de comportement est une source utile d'information. Des observations claires et structurées peuvent renseigner sur l'efficacité des plans d'intervention ou des stratégies de gestion de classe. En comparant les informations recueillies sur des élèves en particulier, telles que la période, l'endroit et la tâche liés à un comportement problématique, à celles portant sur d'autres élèves, les enseignants peuvent observer des tendances et des similitudes. En outre, cela contribue aux évaluations individuelles et relève de la force ou la faiblesse des ententes conclues avec l'élève. (p. 23)

Cette approche permet de relier les conduites observées aux conditions de classe (moments sensibles, transitions, densité interactionnelle, attentes implicites) et d'éviter d'enfermer l'explication dans la seule dimension individuelle. Elle met également en lumière la charge émotionnelle et professionnelle que représentent ces situations pour les enseignants :

> Tout adulte qui travaille dans une école auprès des jeunes a déjà été pris de panique en constatant qu'une stratégie de gestion du comportement normalement efficace n'avait aucun effet. La panique peut vite engendrer une gamme d'émotions telles que la colère, le désespoir, la frustration, le découragement et le doute de soi, lesquelles minent la confiance en soi. La situation peut être problématique même lorsqu'un seul élève est en cause. (Stott, 2019, p. 38)

Cet éclairage est particulièrement important dans le cadre de ce mémoire, puisque les résultats ne portent pas uniquement sur les manifestations comportementales des élèves, mais principalement sur le vécu professionnel des enseignants face à ces situations.

Dans ce contexte, la stabilité du cadre et l'anticipation apparaissent comme des leviers essentiels, comme le souligne Stott (2019). Il explique qu' « une gestion efficace des comportements en classe suppose une planification détaillée, incluant explicitement les comportements attendus avant même le début du cours, ainsi que le recours à un ensemble diversifié de stratégies » (p. 47).

L'analyse du climat de classe permet de comprendre comment l'organisation et les interactions peuvent amplifier ou atténuer certaines difficultés comportementales, y compris chez des élèves présentant des difficultés exécutives. Il permet également de rappeler que des manifestations, pouvant parfois évoquer un profil associé au TDAH, ne prennent sens en classe, qu'en lien avec des exigences scolaires, des temporalités, des relations et des modalités d'encadrement précises. Il offre également un autre angle de lecture pour analyser les représentations enseignantes, notamment lorsqu'elles mobilisent la dynamique de groupe, la cohérence du cadre, la relation éducative ou le sentiment d'appartenance pour expliquer les comportements et justifier les choix d'intervention. En effet, réfléchir au climat de classe conduit à considérer la classe comme un système d'interactions, où les difficultés ne peuvent être comprises indépendamment des relations, des rôles et des ajustements entre acteurs, ce qui invite à poursuivre la réflexion du côté de l'approche systémique en contexte scolaire.

1.6 Systémique en milieu scolaire

Comme l'explicite Ausloos (2017), « dans un système, chacun joue des rôles. Ceux-ci sont à la fois le produit des interactions du système et le choix d'un individu qui accepte de jouer un rôle » (p. 45). Dans cette perspective, l'approche systémique invite à considérer que les rôles observés à l'école se construisent à la fois dans le fonctionnement du groupe (habitudes de classe, réactions des autres, ambiance) et dans la manière dont chaque élève occupe, plus ou moins consciemment, une place dans ce système. Ce déplacement du regard permet de comprendre les comportements comme des réponses situées, liées aux attentes scolaires, à la place qui lui est donnée et à la façon dont les autres réagissent et aux interactions du quotidien.

Curonici et McCulloch (2007) affirment que s'il y a un problème à l'école, celui-ci est à régler à l'école car elle possède un contexte riche en ressources et en compétences. Cette idée souligne l'importance d'agir là où la difficulté se manifeste concrètement, c'est-à-dire dans le contexte

scolaire, où elle peut être observée, travaillée et régulée. Elle n'implique pas pour autant de considérer que tout provient exclusivement de l'école ni que celle-ci puisse porter seule l'ensemble des causes possibles. Elle rappelle plutôt que l'école constitue un lieu central d'observation, de compréhension et d'intervention, sans exclure pour autant d'autres dimensions de la situation.

Dans cette optique, il ne s'agit pas d'ignorer la situation personnelle de l'élève mais d'identifier la problématique qui se joue dans l'interaction de l'enfant avec les différents éléments du contexte scolaire. C'est pourquoi, pour Andreetta di Blasio (2009) et Andreetta di Blasio et Panza (document non publié [support de cours], 10 janvier 2024) il est nécessaire de s'interroger sur l'état d'organisation du système en adoptant une perspective de méta-analyse. Dans ce cadre, il s'agit d'observer la manière dont le système-classe fonctionne concrètement ; les règles explicites et implicites, les routines, les places de chacun, les alliances, les transitions ou encore les modes de régulation. Cette démarche permet de mieux comprendre les difficultés récurrentes auxquelles le groupe-classe et l'enseignant sont confrontés. L'objectif n'est pas nécessairement de les faire disparaître totalement, mais plutôt d'en réduire les effets, de les transformer ou de les apaiser. Cette précision est importante dans le cadre de ce mémoire, car elle rejoint l'idée que les comportements inadéquats récurrents doivent être compris à partir d'une lecture contextualisée, attentive aux interactions et aux modes de régulation du système-classe.

Par ailleurs, d'après Tuckman et Jensen (1977) cité par Abrami et al. (1996), les étapes de constitutions d'un groupe influencent fortement la dynamique de classe. La recherche de similitudes, la confrontation, l'établissement des normes, la production et la conclusion constituent autant de moments qui structurent la vie du groupe. Les étapes de formation du groupe et de conclusion ne se produisent qu'une seule fois, tandis que les autres étapes peuvent être cycliques, avec des allers-retours possibles. Ces repères permettent de penser la classe comme un collectif en construction, dont la cohésion n'est jamais définitivement acquise. Ils permettent également de considérer certains comportements inadéquats comme des écarts individuels, mais aussi comme des manifestations pouvant apparaître lorsque les normes, les places ou les régulations restent fragiles.

Andreetta di Blasio (2009) affirme qu'« une structure coopérative facilite la création d'un sentiment d'appartenance et d'affiliation et fait croître l'envie de s'engager dans un groupe » (p. 12). Caron (2012) précise pour sa part que « le climat représente l'ambiance éducative dans laquelle se retrouvent enseignant et élèves dans le but d'enseigner d'une part, et d'apprendre, d'autre part » (p. 76). Dans cette perspective, la qualité du climat de classe apparaît comme une dimension essentielle, en particulier lorsque surgissent des difficultés d'apprentissages ou des comportements inadéquats. L'amélioration du climat favorise en effet les apprentissages, soutient le sentiment d'appartenance, renforce le rôle d'encadrement de l'enseignant et contribue au développement des relations interpersonnelles (Andreetta di Blasio & Panza, document non publié [support de cours], 10 janvier 2024). Le cadre et la qualité des relations occupent ainsi une place centrale dans l'évolution du groupe-classe.

L'attention portée au climat de classe et au cadre relationnel permet alors de mieux comprendre comment les enseignants interprètent certaines conduites scolaires comme le retrait, l'opposition ou le non-engagement, notamment lorsque l'élève n'entre pas dans les apprentissages et semble s'écarter des attentes scolaires. En ce sens, « l'élève, qui n'apprend pas, met en scène un comportement (le non-apprentissage, la non-intégration ou non-appropriation des savoirs transmis par l'école) qui s'écarte de la norme imposée » (Curonici, Joliat & McCulloch, 2020, p. 169). Krotenberg et Lambert (2012) considèrent que les comportements inadéquats ont une signification et ne se manifestent pas sans raison ; ils peuvent être l'expression d'une souffrance liée à l'histoire de l'élève, mais aussi d'un sentiment de frustration, de sous-stimulation, de surstimulation, ou encore de difficultés dans la relation à l'adulte ou au groupe.

La perspective systémique permet d'approfondir la compréhension des difficultés comportementales en les replaçant dans un ensemble d'interactions, de rôles, de régulations et de conditions de classe. Elle offre également un cadre pertinent pour analyser les représentations des enseignants, dans la mesure où celles-ci se construisent à partir de ce qu'ils observent, vivent et interprètent dans le système-classe. Cette lecture systémique met aussi en évidence la place de la dimension émotionnelle, présente à la fois dans les comportements des élèves et dans le vécu professionnel des enseignants.

1.7 Régulation émotionnelle et attachement

1.7.1 Régulation émotionnelle et besoin de sécurité relationnelle

Dans le prolongement des éléments précédents, il paraît important de s'arrêter plus précisément sur la dimension émotionnelle et relationnelle des difficultés comportementales. La régulation émotionnelle et le besoin de sécurité relationnelle permettent en effet d'éclairer autrement certaines conduites observées en classe.

La dimension émotionnelle est indissociable des difficultés comportementales. Les conduites d'opposition, de provocation, d'agitation ou de retrait surviennent fréquemment lorsque l'élève est débordé par des émotions intenses, telles que la frustration, l'anxiété ou la colère, sans disposer de ressources suffisantes pour les reconnaître, les comprendre et les réguler. Cette vulnérabilité est particulièrement visible chez les jeunes élèves, pour lesquels la verbalisation des états internes et les capacités d'autorégulation sont encore en développement.

Les troubles neurodéveloppementaux, comme le TDAH, peuvent accentuer cette fragilité, notamment à travers l'impulsivité et les difficultés d'inhibition, qui rendent certaines réactions émotionnelles plus rapides et plus difficiles à moduler.

La théorie de l'attachement offre, de ce point de vue, un cadre particulièrement intéressant pour comprendre certains comportements répétitifs, intenses et peu sensibles aux recadrages habituels. Leurquin (2020), en s'appuyant sur Bowlby, rappelle que « le besoin d'attachement est un besoin primaire au même titre que le besoin de nourriture » (p. 77). La sécurité construite dans la relation constitue une base interne qui facilite l'exploration, l'apprentissage et l'adaptation sociale. À l'inverse, lorsque l'enfant a vécu des ruptures, des incohérences relationnelles, des carences ou des expériences insécurisantes, il peut développer des stratégies de protection qui se traduisent à l'école par une vigilance accrue, une faible tolérance à la frustration, une difficulté à faire confiance à l'adulte ou un besoin de contrôle. Dans cette perspective, certains comportements peuvent être compris comme une recherche de sécurité ou de maîtrise, plutôt que comme une simple transgression.

Les propos de Stott (2019) renforcent cette articulation entre émotion, contexte et relation éducative. L'auteur rappelle qu' :

> Il est difficile, voire impossible, de demander à un élève de laisser son bagage émotionnel à l'extérieur du périmètre de l'école. C'est pourquoi les enseignants doivent reconnaître que les événements extérieurs peuvent influer sur les aptitudes d'apprentissage d'un élève en classe. (p. 10)

Il souligne également l'importance de la posture relationnelle de l'adulte, « pour pouvoir réagir ainsi aux humeurs et aux comportements de ses collègues et de ses élèves, il faut également faire preuve de sensibilité et être capable de communiquer avec eux » (p. 8). Ces éléments invitent à considérer que les difficultés comportementales n'appellent pas seulement une correction du comportement, mais aussi une compréhension des états émotionnels, des conditions de classe et de la qualité de l'ajustement éducatif.

Dans cette continuité, la question du cadre et des limites prend une place particulière. Pour Leurquin (2020), poser des limites n'est pas seulement imposer une règle, mais aussi sécuriser la relation et rendre l'environnement plus prévisible. Cette approche permet de penser l'autorité enseignante comme une autorité structurante, stable et cohérente, susceptible de réduire l'insécurité et de prévenir certaines escalades comportementales.

Ainsi, la régulation émotionnelle et le besoin de sécurité relationnelle permettent d'éclairer certaines difficultés comportementales en montrant qu'elles peuvent être liées à la fois à des fragilités de l'élève, à son histoire relationnelle et aux conditions concrètes dans lesquelles il évolue à l'école. Cette articulation rejoint directement l'objet de ce mémoire, dans la mesure où elle aide à comprendre comment les enseignants interprètent ces comportements et pourquoi ils peuvent osciller entre plusieurs lectures d'une même situation.

1.7.2 Coût émotionnel et professionnel pour les enseignants

Cette perspective permet de mieux comprendre ce que ces situations produisent chez les enseignants, tant sur le plan émotionnel que professionnel. Les comportements inadéquats récurrents ne sollicitent pas seulement leurs compétences pédagogiques ; ils engagent également leur disponibilité psychique, leur sentiment de compétence et leur capacité à maintenir un cadre stable dans la durée. Plusieurs recherches soulignent que les comportements difficiles constituent l'un des principaux facteurs de pénibilité du métier enseignant (Robbes & Afgoustidis, 2015 ; Richoz, 2015). Une étude conduite dans le canton de Bâle-Ville indique d'ailleurs que 71 % des enseignants interrogés citent le comportement des élèves difficiles comme principal facteur de charge professionnelle (Ulrich, 2002, cité dans Richoz, 2015). Ce coût émotionnel peut se manifester sous différentes formes : fatigue, charge mentale, sentiment d'impuissance face à des comportements peu sensibles aux recadrages, voire remise en question de sa propre compétence. Leurquin (2020) décrit bien cette épreuve lorsqu'il écrit :

> Il faut avoir le courage d'accepter d'être ramené à zéro et continuer. Les conseils, les sermons, les mises en garde n'ont aucun effet. Ces enfants semblent ne rien apprendre de leurs erreurs. Face à ce type de comportement, que l'on soit parent ou professionnel, l'épuisement et le sentiment d'impuissance nous guettent. (p. 82)

Cette réalité montre que les difficultés comportementales récurrentes ne mettent pas seulement à l'épreuve le fonctionnement de la classe, mais aussi les ressources internes des enseignants. Leurquin (2020) souligne à ce titre la nécessité de se ressourcer par le soutien ou la supervision, de se documenter pour mieux comprendre les réactions de l'enfant et de faire preuve de créativité afin de conserver un regard renouvelé malgré les difficultés rencontrées.
Prud'homme (2010, cité par Noël, 2021) rappelle également l'importance d'accompagner les enseignants qui se sentent souvent peu outillés, voire démunis face à la diversité des besoins des élèves. La formation initiale et continue, le travail en réseau et la co-construction de réponses éducatives apparaissent ainsi comme des leviers essentiels, non seulement pour soutenir les élèves, mais aussi pour préserver la disponibilité psychique et le sentiment de compétence des professionnels.

Dans le cadre de ce mémoire, cette dimension est particulièrement importante, car elle permet de comprendre que les représentations enseignantes se construisent aussi au contact d'expériences répétées et émotionnellement coûteuses. Face à certaines situations, l'enseignant peut osciller entre une lecture du comportement comme provocation ou défi, et une lecture plus fonctionnelle, centrée sur la recherche de sécurité, le besoin de contrôle ou la difficulté à réguler ses émotions. Prendre conscience de ces oscillations constitue une ressource réflexive importante, dans la mesure où elle peut soutenir une lecture plus nuancée des comportements et favoriser des réponses éducatives mieux ajustées.

Ainsi, la prise en compte de ces dimensions contribue à mieux comprendre comment les enseignants de 3–4èmes interprètent certaines difficultés comportementales, et en quoi leurs lectures s'ancrent à la fois dans les comportements observés, dans la relation éducative et dans leur propre vécu professionnel.

1.8 Questions de recherche

À l'issue de ce qui précède, et dans le prolongement de cette réflexion, les questions suivantes se posent : quelles sont les représentations des enseignants de 3-4èmes au cycle 1 concernant les élèves présentant des comportements inadéquats récurrents ? Quelles pratiques mettent-ils en œuvre pour y faire face ?

2 Méthodologie

2.1 Fondements méthodologiques

Dans ce travail, je souhaite recueillir et analyser les représentations d'enseignants de 3-4èmes de l'enseignement ordinaire à propos des comportements inadéquats récurrents en classe, ainsi que les pratiques mises en place pour y faire face. Ma démarche vise un but de compréhension, dont mon intention est de mieux comprendre leur vécu professionnel et de mettre en perspective leurs discours avec les apports théoriques, afin d'enrichir le regard porté sur cette problématique. Dans cette optique, j'ai choisi d'accorder une place centrale à la relation et au lien établi avec les enseignants, de manière à favoriser des échanges authentiques et ouverts. Il s'agit pour moi de saisir plus finement leurs besoins, ainsi que les limites qu'ils perçoivent dans l'accompagnement des élèves présentant des signes de difficultés de comportement.

Cette recherche s'inscrit dans une démarche qualitative, dont l'objectif est de comprendre et d'interpréter le sens que les enseignants attribuent à leurs expériences et représentations des difficultés comportementales en classe. Selon Bioy, Castillo, Koenig et Martin (2021), la recherche qualitative ne se limite pas à mesurer ou quantifier, mais cherche avant tout à produire du sens à partir des récits et des vécus des participants. Elle est donc adaptée à l'étude de phénomènes subjectifs et difficilement mesurables objectivement. Aubin-Auger et al. (2008) rappellent à ce titre que « la recherche qualitative est particulièrement appropriée lorsque les facteurs observés sont subjectifs, donc difficiles à mesurer » (p. 142) et qu'elle peut « contribuer à une meilleure compréhension du fonctionnement des sujets» (p. 143).

La visée de cette recherche relève d'une recherche en intelligibilité, dont la finalité est la compréhension et non la vérification d'hypothèses prédéfinies et l'évaluation d'une intervention. Les enjeux sont d'accéder au sens que les enseignants attribuent aux difficultés comportementales rencontrées en classe, ainsi que de comprendre les logiques d'action qui orientent leurs pratiques. L'objectif est de pouvoir nourrir la réflexion pédagogique sur la gestion des comportements à l'école.

L'approche choisie est inductive parce que les catégories d'analyses émergent progressivement des données recueillies, plutôt que d'être définies à l'avance à partir d'un cadre théorique préalable (Astolfi, 1993). Cette démarche compréhensive vise à comprendre comment les enseignants perçoivent et interprètent leurs actions dans leur contexte de classe. Elle cherche à identifier le contexte, les besoins exprimés par les enseignants, les obstacles rencontrés ainsi que les aménagements mobilisés dans leurs pratiques quotidiennes. Astolfi (1993) évoque que :

> Le travail consiste à dépasser le récit chronique et notionnel d'une séance pour approcher sa cohérence interne et s'efforcer de comprendre ce qui s'y joue, tant pour le maître que pour les élèves. En progressant dans l'interprétation, on voit souvent apparaître l'écart qui sépare les intentions et objectifs initiaux de l'enseignant de ses modalités réelles d'intervention et de la perception qu'ont pu en avoir les élèves. (p.10)

Le type de savoirs produits vise ainsi à nourrir la réflexion pédagogique sur les difficultés comportementales. Dans cette perspective, la recherche s'inscrit dans une visée d'amélioration de la pratique, que Van der Maren (2003) définit comme

> La recherche entreprise sur sa propre pratique afin d'en améliorer l'efficacité ou l'efficience. Il s'agit pour le chercheur praticien de résoudre ses propres problèmes en améliorant ou en créant des outils, que ceux-ci soient des objets matériels ou des habiletés professionnelles. (p. 29)

Une telle démarche implique un effort de réflexivité constant. En tant qu'enseignante-chercheuse impliquée dans ce contexte, je reconnais que mon regard est situé et traversé par mes propres expériences et limites de compréhension. C'est précisément pour dépasser ce cadre personnel que je choisis de m'appuyer sur le vécu de mes collègues enseignants dans un cadre ordinaire, dont la contribution constitue une ressource essentielle pour mettre en évidence des aspects qui pourraient m'échapper si je me fiais uniquement à mon expérience singulière. Dans cette logique de co-construction des savoirs, les discours recueillis ne sont pas envisagés comme de simples données à analyser, mais comme des contributions actives à l'élaboration d'une compréhension partagée (Bioy, Castillo, Koenig & Martin, 2021). L'objectif est de comprendre les représentations que les enseignants de 3-4èmes possèdent autour des

difficultés comportementales rencontrées en classe, dans une logique de compréhension approfondie et contextualisée, et non de généralisation.

Les données ont été influencées par divers facteurs tels que la complexité et la diversité des représentations des enseignants par leurs expériences professionnelles, leur formation initiale ou continue, leur environnement scolaire et, leurs croyances personnelles ainsi que le biais de compréhension de l'intervieweur.

2.2 Échantillonnage

L'échantillonnage retenu est de type non probabiliste, la population cible est constituée de six enseignants volontaires de 3–4èmes (cycle 1) issus de l'enseignement ordinaire. Comme le souligne Lamoureux (2000), ce type d'échantillonnage comporte un risque de biais et ne permet pas de généraliser les résultats à l'ensemble de la population.

Dans une perspective comparative, deux profils ont été distingués : les enseignants en début de carrière, comptant moins de dix ans d'expérience professionnelle, et les enseignants expérimentés, justifiant de plus de dix ans d'expérience. Cette distinction permet d'analyser l'influence de l'expérience professionnelle sur les pratiques et les représentations des enseignants. Les enseignants en début de carrière sont susceptibles d'avoir été formés plus récemment et d'être davantage exposés aux approches pédagogiques actuelles, tandis que les enseignants expérimentés s'appuient sur un bagage professionnel construit sur la durée et l'expérience.

Les enseignants participants ont été contactés par courrier électronique. La participation reposait sur le volontariat et s'est déroulée entre mi-septembre et début novembre. Aucune relance supplémentaire n'a été nécessaire, l'échantillon comprenant d'emblée les deux profils recherchés, à savoir des enseignants en début de carrière et des enseignants expérimentés.

Un formulaire de type Doodle a été mis à disposition afin de permettre aux participants de sélectionner librement un créneau horaire parmi ceux proposés. J'ai effectué 6 entretiens semi-directifs à l'aide de ma grille d'entretien qui ont duré entre 40 et 75 minutes.

Le critère de saturation a déterminé la taille finale de l'échantillon, conformément aux standards de la recherche qualitative (Glaser & Strauss, cités par Aubin-Auger et al., 2008). L'objectif est

de recueillir des données jusqu'à ce que les nouveaux entretiens n'apportent plus d'éléments nouveaux.

2.3 Méthode et procédure

Afin de répondre aux objectifs de recherche, j'ai choisi d'effectuer une enquête qualitative de terrain. Elle « implique un contact personnel avec les sujets de la recherche, principalement par des entretiens et par l'observation des pratiques dans les milieux mêmes où évoluent les acteurs (Paillé, 2009a) » cité par Paillé & Mucchieli (2021). Ce choix s'inscrit dans une visée compréhensive. En effet, l'approche qualitative permet d'accéder à la complexité des situations et au sens que les participants attribuent à leur expérience, plutôt qu'à la mesure de variables.

La méthode retenue est l'entretien individuel semi-directif, permettant de recueillir des données riches, nuancées et contextualisées en offrant aux participants une liberté d'expression tout en maintenant un cadre structuré (Blanchet & Gotman, 2007). Lamoureux (2000) spécifie que « l'entrevue est la plus appropriée quand l'information recherchée va au-delà des faits et des opinions, et suppose que le répondant exprime des réalités plus personnelles » p.147 et qu'« elle offre l'avantage de combiner l'objectivité et la profondeur » (p.148). Cette démarche vise à éclairer la pratique professionnelle et à nourrir une réflexion sur les besoins et limites perçus de mes collègues.

Pour animer mon entretien semi-directif, je me suis appuyée sur un guide d'entretien. Ce dernier constitue un instrument de cadrage souple. Il permet d'orienter la discussion sans l'enfermer dans un schéma rigide. Cette approche me permet ainsi de saisir les représentations subjectives, de relancer ou d'approfondir certains propos et de confronter des perceptions à des apports théoriques liés au contexte étudié (Arcidiacono, 2024). Dépelteau (2011) évoque que « la plupart du temps, l'enquêteur adopte une attitude non directive, sauf lorsqu'il convient de ramener l'enquête au sujet de l'entretien » (p.321).

Le guide d'entretien a pour fonction d'orienter les échanges autour de plusieurs axes. Dans un premier temps, il permet d'aborder l'environnement professionnel de l'enseignant afin d'identifier d'éventuelles similitudes ou différences de contextes. Ensuite, il vise à explorer les représentations que les enseignants se construisent des difficultés comportementales observées en classe, ainsi que le sens qu'ils attribuent à ces manifestations et les pratiques

mises en place. Il permet d'identifier les ressources internes et externes mobilisées autour des élèves concernés et finalement, les difficultés rencontrées par les enseignants et leurs besoins pour y faire face. Le guide d'entretien a été soumis à mon directeur de mémoire pour validation avant la passation.

Les entretiens semi-directifs ont été réalisés en présentiel, en face à face, dans un lieu calme au sein d'une salle de classe. Ils ont été enregistrés à l'aide d'un dictaphone, ce qui a permis leur réécoute autant de fois que nécessaire pour les besoins de l'analyse ainsi que d'être pleinement présente pour mon interlocuteur. Par précaution, j'ai effectué un double enregistrement au cas où un problème technique surviendrait. Concernant l'enregistrement, et par souci d'éthique, un contrat de confidentialité est explicité avant le début de l'entretien, afin d'informer clairement la personne enquêtée et de la rassurer sur ce point. Les données des enregistrements ont été traitées de manière strictement confidentielle, utilisées uniquement pour ce travail et seront supprimées une fois la soutenance de ce mémoire effectuée. J'ai choisi de faire une transcription intégrale afin d'avoir une vision plus concrète des éléments à analyser et je me suis également assurée de garantir l'anonymat des participants, des élèves, des collèges et noms de lieux cités. J'ai choisi de retranscrire mots à mots les propos, avec les hésitations et les répétitions.

Afin d'optimiser le temps, j'ai utilisé l'application Sonix afin de transcrire plus rapidement les entretiens. Les transcriptions générées par l'application ont ensuite été systématiquement relues, contrôlées et corrigées. Afin de garantir l'anonymat des participants, un code a été attribué à chacun selon l'ordre chronologique des entretiens (par exemple, l'enseignant interviewé en premier a été désigné par le code E1). Chaque transcription a ensuite été identifiée à l'aide de ce code, ainsi que de la date de l'entretien et du numéro du participant. Une fois les entretiens retranscrits, j'ai utilisé ces textes comme base de travail pour analyser les données. Afin de rédiger l'analyse, j'ai sélectionné certains extraits d'entretiens correspondant à mes axes de recherches selon des codes couleurs, puis je les ai organisés et je les ai étudiés afin d'étayer et d'illustrer les résultats.

La méthodologie retenue présente plusieurs avantages. Elle permet d'accéder à la complexité des représentations enseignantes et de produire des données contextualisées, riches et nuancées. Elle favorise la souplesse et l'adaptation de l'entretien, ouvrant la possibilité de faire

émerger des éléments inattendus. Toutefois, des limites doivent être reconnues comme l'influence de l'enquêteur, qui peut affecter la neutralité de l'entretien et le temps important nécessaire à la collecte, à la transcription ainsi qu'à l'analyse.

Malgré ces limites, cette méthodologie paraît la plus pertinente au regard de l'objectif de recherche : comprendre les représentations des enseignants sur les difficultés comportementales en classe et les pratiques mises en place afin de les confronter aux apports théoriques existants.

2.4 Démarche d'analyse

Le traitement des données s'inscrit dans une démarche inductive et compréhensive, centrée sur l'émergence de catégories de sens à partir des discours recueillis lors des entretiens (Arcidiacono, 2024). L'objectif n'est pas de vérifier des hypothèses préalables, mais de faire émerger des régularités, des divergences et des logiques d'action à partir du point de vue des participants.

> Une catégorie désigne donc directement un phénomène. Elle représente la pratique par excellence à travers laquelle se déploie l'analyse en acte. À la différence de la « rubrique » ou du « thème », elle va bien au-delà de la désignation de contenu pour incarner l'attribution même de la signification. Le travail d'analyse à l'aide de catégories implique donc : une intention d'analyse dépassant la stricte synthèse du contenu du matériau analysé et tentant d'accéder directement au sens, et l'utilisation, à cette fin, d'annotations traduisant la compréhension à laquelle arrive l'analyste. (Paillé & Mucchielli, 2021, p. 316)

Dans une perspective d'efficacité, Dépelteau (2011) souligne l'importance de classer et numéroter les documents afin de faciliter la phase de codage. Pour faciliter le repérage des extraits, les tours de parole et les lignes ont été numérotés.

La transcription marque l'entrée dans le travail d'analyse. Plusieurs lectures préliminaires du corpus permettent de s'en imprégner, d'en dégager des thèmes récurrents et d'en relever les éléments saillants (Dépelteau, 2011).

Concernant les données analysées, le codage a porté principalement sur le contenu verbal. Les éléments non verbaux (intonations, rires, silences) n'ont pas été retranscrits, ni codés afin de privilégier la lisibilité et l'exploitation thématique des discours. Ce choix constitue une limite car certaines nuances interactionnelles (émotions, hésitations, intensité) peuvent apporter un éclairage supplémentaire sur le sens attribué par les participants, mais cela révèle d'un autre cadre d'interprétation.

Au-delà des mots, phrases ou thèmes repérés dans les extraits d'entretiens, le codage s'est également appuyé sur des unités de sens, entendues comme des segments de discours exprimant une idée complète dans le contexte global de l'entretien. Ainsi, l'unité de codage retenue correspond à une phrase ou à un groupe de phrases portant une même signification. Ce choix permet de ne pas isoler artificiellement certains propos de leur contexte immédiat et de mieux restituer la cohérence du discours des participants. Par ailleurs, un même extrait a pu recevoir plusieurs codes lorsque plusieurs dimensions de sens y étaient présentes, afin de rendre compte de la complexité et de la richesse des données analysées (Dépeltaux, 2011, p. 305).

L'analyse s'est déroulée en plusieurs étapes successives (Arcidiacono, 2024) :

1. Codage ouvert : identification et étiquetage d'unités de sens dans chaque entretien (p. ex. manifestations des comportements, représentations des enseignants, pratiques mise en place, ressources et limites, bien-être des enseignants).
2. Regroupement : rassemblement des codes proches en catégories thématiques plus larges.
3. Mise en relation : articulation des catégories entre elles afin de faire émerger des thèmes centraux (convergences, divergences, conditions contextuelles).
4. Interprétation : mise en perspective des thèmes centraux avec les cadres théoriques mobilisés dans le mémoire.

Dépelteau (2011) rappelle que « les codes sont donc, au départ, des mots, des phrases ou des thèmes qui désignent certains passages ou éléments dans les documents analysés » (p. 305). Dans ce travail, le codage a été réalisé à l'aide d'une convention systématique de couleurs dans les extraits d'entretiens, afin de favoriser la cohérence et la traçabilité du processus.

Selon Blanchet et Gotman (2007), deux stratégies analytiques peuvent être mobilisées :

- une analyse verticale, au cas par cas, est utile pour préserver la cohérence interne de chaque entretien.
- une analyse horizontale, comparaison transversale entre les entretiens, est pertinente lorsque le corpus est plus large, car elle facilite l'identification des convergences et divergences.

Compte tenu de la taille du corpus (six entretiens), l'analyse a privilégié une démarche horizontale, tout en s'appuyant d'abord sur une lecture verticale de chaque entretien afin de respecter la singularité des discours. Une comparaison a également été conduite entre deux profils, enseignants en début de carrière versus enseignants expérimentés, dans une perspective compréhensive, afin d'examiner l'influence possible de l'expérience professionnelle sur les représentations et les pratiques.

La démarche qualitative implique une part de subjectivité inhérente à l'interprétation. Afin d'assurer la transparence et la cohérence méthodologique dans le passage des données brutes aux résultats, plusieurs précautions ont été prises tels que des retours réguliers au corpus pour vérifier que les catégories restent ancrées dans les extraits d'entretiens, la recherche d'extraits convergents et divergents afin de nuancer l'interprétation, garder une traçabilité des décisions de codage.

Le codage a été organisé à partir de thèmes principaux, déclinés en catégories et sous-catégories, afin d'articuler une lecture à la fois thématique et analytique des discours. Les axes du guide m'ont servi de repères, cependant les sous-catégories se sont affinées au fil du codage. Les indicateurs permettent d'identifier concrètement les éléments repérés dans les entretiens, tandis que les exemples illustrent la manière dont les extraits ont été classés.

Catégorie	Axe de codage	Définition	Indicateurs	Exemples
Environnement professionnel	Contexte	Éléments du contexte dans lequel l'enseignant exerce et influençant la gestion de classe	Taille du collège, niveau et composition de la classe, climat scolaire	Grand collège, classe multi-niveau, classe à petit/grand effectif
Représentation des enseignants sur les difficultés de comportement relevées en classe	Manifestation des comportements inadéquats	Ce qu'il se passe concrètement en classe, à partir des éléments observables	Bruit, agitation, opposition, refus de travailler, violence verbale et/ou physique, détérioration du matériel, fugue	L'élève fait du bruit, il tape, il casse du matériel
	Interprétation des comportements inadéquats	Manière dont les enseignants expliquent ou donnent du sens à ces comportements	Causes scolaire et/ou familiales, émotionnelles, relationnelles, troubles	L'élève cherche l'attention, il est en difficulté scolaire
Pratiques mises en place	Actions éducatives et pédagogiques	Actions mise en œuvre en classe par l'enseignant dans l'objectif de prévenir, d'adapter, de réguler ou sanctionner les comportements inadéquats	Prévention, rituels, adaptation pédagogique, recadrage, sanction, valorisation, contrat de comportement	Je propose 5 minutes d'activité libre, mais à sa place et dans le calme
Ressources internes et externes autour des élèves présentant des difficultés de comportement en classe	Ressources mobilisées	Personnes, dispositif ou ressources sur lesquels l'enseignant peut s'appuyer	Équipe éducative, direction, ASE, famille, collègues, conseil socio-pédagogique, thérapeutes externes	Réseau avec la famille, les thérapeutes
Difficultés rencontrées par les enseignant et besoin de soutien	Limites et besoins exprimés	Obstacles rencontrés dans la gestion des comportements et formes de soutiens souhaitées	Manque de temps, sentiment d'impuissance, fatigue, formation insuffisante, difficultés de coordination	J'aurais besoin d'être accompagnée, je ne sais plus quoi faire

Tableau 1. Codages

3 Résultats et interprétations

3.1 Manifestations de comportements inadéquats

Les enseignants, débutants comme expérimentés, décrivent une diversité de manifestations comportementales comprenant des débordements émotionnels, de l'agitation, du bruit, des attitudes d'opposition ou de transgression des règles, des conflits entre pairs ainsi que, dans certaines situations, des comportements violents.

Chez les enseignants débutants, l'accent est souvent mis sur l'intensité et la répétition de ces manifestations, notamment lorsqu'elles prennent la forme de crises. Un enseignant évoque par exemple qu'« il faisait des immenses crises… c'était très lourd. » (E2, l. 102). D'autres extraits mentionnent également des épisodes émotionnels marqués (E3, l. 72). Chez les enseignants expérimentés, l'agitation et le bruit apparaissent aussi de manière saillante, comme dans l'extrait « ils sont très bruyants. » (E4, l. 56), et ces manifestations peuvent s'accompagner de comportements agressifs tels que « pincer, embêter, taper… » (E4, l. 61). Dans certains cas, la frustration est également citée dans les descriptions des enseignants, notamment lorsqu'un élève ne parvient pas à réussir une tâche (E1, l. 208).

Les épisodes de violence et les situations de mise en danger sont présents dans les deux profils d'enseignants. Les enseignants débutants rapportent des scènes vécues comme particulièrement préoccupantes, par exemple lorsqu'« il retournait les tables… » (E3, l. 190). Les enseignants expérimentés mentionnent eux aussi des violences physiques (E4, l. 179) ainsi que des gestes dirigés vers autrui (E4, l. 61).

Une différence apparaît dans la manière de décrire ces situations. Les enseignants débutants les relient plus souvent à la sécurité du groupe et à leur propre vécu, comme dans l'extrait : « Tu as la sécurité des enfants et la sécurité de toi-même aussi simplement et le psychologique aussi, parce qu'à un moment donné je ne pouvais plus !» (E6, l. 262). Les enseignants expérimentés évoquent plus fréquemment le bruit, les conflits récurrents et l'ambiance de classe.

Les comportements ne sont toutefois pas décrits de manière uniforme dans le temps. Un extrait mentionne une évolution du comportement en lien avec les relations avec les autres élèves :

« en 4ème, je l'ai vu tisser beaucoup plus de liens avec les autres et cela a vraiment amélioré son comportement. » (E3, l. 391).

Quel que soit le profil considéré, les enseignants interprètent rarement ces comportements à quelque chose de "gratuit". Ils les relient à différents éléments de contexte, à des besoins ou à des difficultés d'ajustement. Les enseignants débutants utilisent explicitement l'idée de surcharge « quand il y a trop de stimulation, ça part trop loin ! » (E2, l. 86). La sortie de l'élève hors de la classe est alors décrite comme une réponse à cette situation « Quand c'est trop, il doit sortir de la classe parce qu'il y a trop de stimulation pour lui, il ne peut plus rester ! » (E2, l. 130). Les enseignants expérimentés évoquent également plusieurs déclencheurs, comme les moments de liberté « Dès qu'il y a un peu de liberté, c'est un élément déclencheur.» (E4, l. 89), la fatigue (E4, l. 91) ou encore certaines configurations organisationnelles, notamment le double degré et la disponibilité réduite de l'adulte (E4, l. 98-99).

Les enseignants expérimentés formulent aussi à plusieurs reprises l'idée que l'élève « cherche » des repères, « ils cherchent le cadre. » (E4, l. 55), « ils cherchent une sécurité… » (E4, l. 79), ou encore qu'il est « plus rassurant d'avoir un cadre qui ne bouge pas. » (E5, l. 154). Chez les enseignants débutants, cette dimension apparaît à travers l'importance donnée au cadre, à l'« autorité » (E6, l. 162) ainsi qu'aux ajustements mis en place pour contenir l'élève (E2, l. 92, 102, 104).

Les deux profils relient également certains comportements à des éléments extérieurs à la classe, par exemple à des repères de limites perçus comme fragiles (E2, l. 170) ou à un contexte familial considéré comme déclencheur (E4, l. 83-88).

Une autre différence concerne le fait de sortir des élèves de la classe. Chez certains enseignants débutants, elle apparaît surtout comme une stratégie de régulation émotionnelle en situation de surcharge (E2, l. 130, 135, 145). Chez certains enseignants expérimentés, elle est parfois présentée comme une condition permettant de « pouvoir enseigner » (E4, l. 539).

Enfin, chez les enseignants expérimentés, les représentations ne sont pas homogènes. Certains extraits mettent en avant les ressources de l'élève comme étant « hyper malins et intelligents » (E4, l. 125-126), « tous capables d'améliorer… » (E4, l. 130), tandis que d'autres évoquent en parallèle la nécessité de faire sortir les élèves de classe dans certaines situations (E4, l. 539).

3.2 Pratiques mises en place

Les deux profils d'enseignants décrivent des pratiques qui relèvent de plusieurs dimensions. Une première dimension concerne le cadrage, à travers le rappel des règles, l'instauration de rituels et l'explicitation d'exigences dès le début de l'année ou de l'activité (E4, l. 352 ; E1, l. 273). Une deuxième dimension renvoie aux renforcements, avec des récompenses, des contrats ou d'autres dispositifs visant à soutenir les comportements attendus (E3, l. 336 ; E6, l. 214 ; E4, l. 223-224). Une troisième dimension concerne la régulation émotionnelle, par exemple à travers des espaces calmes ou des temps de pause (E6, l. 214 ; E1, l. 219-224 ; E5, l. 423). Enfin, la collaboration avec d'autres acteurs est également présente dans les entretiens, qu'il s'agisse de la direction, des parents, des collègues ou de partenaires externes (E3, l. 33 et l. 36 ; E4, l. 339; E1).

Des différences apparaissent néanmoins entre les deux profils. Les enseignants expérimentés décrivent plus souvent des dispositifs déjà stabilisés, tels qu'un système disciplinaire structuré, des actions de prévention ou des activités autour du vivre-ensemble (E4, l. 220 ; E4, l. 239-240). Les enseignants débutants insistent davantage sur la nécessité d'un appui concret pour faire face aux situations, notamment par le biais du co-enseignement ou de l'attribution de périodes supplémentaires (E2, l. 400, 402). Les enseignants débutants évoquent aussi plus directement les difficultés rencontrées dans certaines relations avec les parents (E6, l. 566).

Le travail en réseau et les mesures institutionnelles ne sont pas toujours décrits comme suffisants. Un extrait évoque par exemple « ils ne peuvent rien faire pour toi » (E6, l. 226). Cet élément apparaît comme un contrepoint aux situations où la collaboration est présentée comme un soutien.

Dans l'ensemble, les pratiques rapportées par les enseignants combinent des éléments de cadrage, de régulation émotionnelle, de prévention et de collaboration, avec des formes de mise en œuvre qui varient selon les situations décrites.

3.3 Inquiétudes, bien-être et besoins

Les entretiens montrent, dans les deux profils d'enseignants, une charge émotionnelle importante et une inquiétude liée à la possibilité d'enseigner tout en préservant le groupe-classe. Chez les enseignants débutants, cette charge apparaît à travers une forte mobilisation psychique, une charge mentale intrusive (E2, l. 524), des manifestations somatiques (E3, l. 135) et un sentiment d'épuisement (E3, l. 301). Chez les enseignants expérimentés, elle est évoquée sous la forme d'un stress professionnel (E4, l. 170), d'un sentiment de tâtonnement (E4, l. 497) ou encore d'une baisse de motivation (E4, l. 452).

Un besoin revient de manière récurrente dans les deux groupes, celui de ne pas être seul face à ces situations. La nécessité d'« être deux » est exprimée à plusieurs reprises (E4, l. 543 ; E1, l. 689 ; E5, l. 1132). Les enseignants débutants en donnent également des illustrations concrètes à travers des organisations en co-enseignement (E3, l. 33, 36).

Les enseignants débutants évoquent plus directement une vulnérabilité liée à l'entrée dans le métier, allant jusqu'à mentionner la peur d'un arrêt de travail (E3, l. 276). Les enseignants expérimentés formulent davantage la question des limites du rôle professionnel, par exemple lorsqu'ils disent que certaines situations « dépassaient leur rôle » (E4, l. 444).

Tous les vécus ne sont toutefois pas décrits de manière uniforme. Un extrait indique par exemple qu'une charge mentale peut aussi être jugée supportable (E6, l. 526), ce qui montre une certaine diversité dans les expériences rapportées.

3.4 Synthèse des résultats

Dans l'ensemble, les enseignants débutants et expérimentés décrivent une grande diversité de manifestations comportementales, comprenant des débordements émotionnels, de l'agitation, du bruit, des oppositions, des conflits entre pairs et parfois des violences. Dans les deux profils d'enseignants, ces comportements sont fréquemment associés à des éléments de contexte, tels que la fatigue, les moments de liberté, la surcharge ou certaines conditions d'organisation de la classe. Le cadre, les règles et la sécurité occupent également une place centrale dans les discours.

Des différences apparaissent toutefois dans la manière dont les situations sont décrites. Les enseignants débutants les relient plus souvent à la sécurité, à leur propre vécu et à la difficulté de faire face dans l'instant, tandis que les enseignants expérimentés évoquent davantage la dynamique de classe et des dispositifs déjà structurés. Des écarts apparaissent aussi dans la manière de gérer les élèves qui « doivent » sortir de la classe et dans les formes d'accompagnement mobilisées.

Enfin, les deux profils d'enseignants font état d'un coût émotionnel important et d'un besoin de soutien, en particulier à travers la présence d'un autre adulte. Ces éléments constituent des points de repère pour la mise en discussion des résultats au regard du cadre théorique.

3.5 Interprétation et discussion des résultats

Les entretiens font apparaître plusieurs constats récurrents, notamment un sentiment d'impuissance chez les enseignants face à l'articulation entre difficultés d'apprentissage, comportements inadéquats et manque de motivation de certains élèves. Ils mettent également en évidence la place importante de la régulation émotionnelle dans les situations évoquées. Ces premiers constats constituent des points d'appui pour l'analyse et la discussion des résultats à la lumière du cadre théorique.

Les résultats de cette recherche montrent que les représentations des enseignants de 3–4èmes concernant les élèves présentant des comportements inadéquats récurrents ne se laissent pas réduire à une lecture unique. Les propos recueillis font apparaître, au contraire, des compréhensions plurielles, parfois convergentes, parfois traversées par des tensions. Les enseignants décrivent des comportements qui perturbent le fonctionnement de la classe, tout en cherchant à leur donner du sens, en les reliant à des dimensions contextuelles, émotionnelles, développementales ou relationnelles, et en ajustant leurs pratiques en conséquence. Dans cette perspective, les difficultés comportementales apparaissent moins comme une réalité figée que comme un phénomène qui se construit dans l'interaction entre l'élève, le groupe-classe, le cadre scolaire et les ressources de l'enseignant.

Dans cette partie, je propose de mettre les résultats en discussion à la lumière des éléments développés dans le cadre théorique.

Il ne s'agit pas de surinterpréter les propos des enseignants ni de leur attribuer des raisonnements qu'ils n'ont pas explicitement formulés, mais plutôt de montrer ce que leurs discours permettent de comprendre en lien avec la littérature. Cette mise en discussion vise ainsi à faire ressortir les points de rencontre, mais aussi certaines ambivalences entre les expériences relatées des enseignants et les apports théoriques mobilisés dans cette recherche. Elle vise également à mettre en évidence ce que cette recherche apporte de spécifique, notamment concernant la manière dont les enseignants articulent entre la compréhension de l'élève, le maintien du cadre et la préservation du groupe-classe.

L'analyse s'articule ainsi autour de plusieurs axes complémentaires : la manière dont les comportements inadéquats sont décrits par les enseignants, les significations qui leur sont attribuées, la place accordée au cadre et au climat de classe, les liens possibles avec certaines manifestations proches d'un profil associé au TDAH, les pratiques mises en place, ainsi que le coût émotionnel et professionnel que ces situations peuvent engendrer. À travers ces différents axes, il apparaît que les enseignants sont constamment amenés à concilier plusieurs exigences tels que comprendre l'élève sans banaliser les débordements, préserver le fonctionnement du groupe sans renoncer à une lecture compréhensive, et agir dans l'instant tout en essayant de maintenir une cohérence éducative.

3.5.1 Manifestations des comportements inadéquats

Les résultats mettent en évidence la diversité des manifestations décrites par les enseignants. Les difficultés comportementales prennent des formes variées, telles que l'agitation, le bruit, l'opposition, les crises, les conflits, le refus du travail, les débordements émotionnels, ainsi que l'agressivité verbale ou physique. Cette diversité rejoint les constats d'O'Regan (2009), pour qui les comportements problématiques en milieu scolaire recouvrent des réalités très différentes, allant de la résistance à l'autorité au refus de s'engager dans la tâche, en passant par des formes de violence ou de dégradation. Les résultats confirment ainsi que les comportements inadéquats, tels qu'ils sont perçus par les enseignants, ne constituent pas une catégorie homogène, mais un ensemble de manifestations dont la signification doit être interrogée dans chaque situation.

L'apport des entretiens est toutefois de montrer que cette hétérogénéité n'est pas seulement descriptive, elle est également vécue par les enseignants comme une difficulté à stabiliser une interprétation claire de ces comportements.

Toutefois, au-delà de la nature de ces comportements, c'est surtout leur récurrence, leur intensité et leur caractère envahissant dans le quotidien de la classe qui ressortent. Autrement dit, ce n'est pas uniquement le fait qu'un élève crie, tape, s'agite ou refuse une consigne qui semble poser problème, mais le fait que ces manifestations reviennent, se prolongent, mobilisent fortement l'attention de l'adulte, déstabilisent le groupe et empêchent parfois l'enseignement de se poursuivre. Les résultats entrent ici en résonance avec Richoz (2015) qui évoque qu'un élève éprouve certaines difficultés comportementales lorsqu'il sollicite tellement l'enseignant que celui-ci ne parvient plus à assurer son enseignement ni à répondre aux besoins du reste de la classe. Cette idée éclaire particulièrement bien les propos issus des entretiens, dans la mesure où la difficulté comportementale n'y est pas décrite comme un simple écart ponctuel à la règle, mais comme quelque chose qui envahit l'espace de travail, détourne l'attention de l'ensemble de la classe et met à mal l'équilibre de la classe.

Les résultats montrent également que les manifestations décrites n'ont pas toutes le même degré de gravité. Certaines relèvent d'un bruit de fond, de conflits récurrents ou d'une agitation persistante, tandis que d'autres renvoient à des épisodes plus préoccupants, voire à des situations de mise en danger. Il convient donc de rappeler que l'analyse repose sur les représentations des enseignants, ce qui peut induire un biais d'interprétation. Toutefois, certaines situations rapportées peuvent aussi correspondre à des faits réellement graves, qui ne relèvent pas uniquement de la perception de l'enseignant. Les comportements apparaissent ainsi à la fois comme des faits observables et comme des expériences vécues.

Une différence apparaît d'ailleurs entre les enseignants débutants et les enseignants expérimentés dans la manière de décrire ces situations. Les premiers semblent davantage mettre en avant le caractère envahissant, impressionnant et parfois insécurisant des situations. Les crises, la violence, le sentiment d'être débordé, ainsi que la question de la sécurité psychique et physique occupent une place importante dans leurs propos. Les enseignants expérimentés évoquent eux aussi des comportements intenses, mais ils semblent davantage les inscrire dans une lecture plus globale du climat de classe, du bruit de fond, des conflits récurrents ou de l'ambiance générale du groupe.

Il ne s'agit pas pour autant d'opposer frontalement les deux profils, mais plutôt de relever que l'expérience professionnelle semble influer sur la manière de décrire et de mettre en mots les situations.

Cette manière de percevoir et de qualifier la difficulté peut être rapprochée des réflexions de Richoz (2015) lorsqu'il souligne que le degré de difficulté d'un élève se détermine aussi à partir des capacités de l'entourage à tolérer, comprendre et encadrer ses comportements. Cela ne signifie pas que la difficulté serait purement subjective, mais plutôt que la qualification de « difficultés comportementales » se construit dans l'interaction entre ce que l'élève manifeste, ce que l'enseignant parvient à contenir, et ce que le groupe peut supporter. Les résultats confirment ainsi que la difficulté comportementale est à la fois un phénomène observable et une expérience relationnelle et professionnelle. Ce résultat invite ainsi à nuancer une lecture qui ferait reposer la difficulté uniquement sur l'élève lui-même, en montrant le poids des conditions relationnelles et professionnelles dans la manière dont elle est définie.

Une autre nuance importante apparaît dans les résultats car les comportements ne sont pas décrits comme complètement figés. Certains extraits montrent au contraire des évolutions, notamment lorsque l'élève parvient à tisser davantage de liens avec les autres, à trouver sa place dans le groupe ou à mieux entrer dans certaines routines. Ce point ouvre déjà une première piste d'analyse. Si le comportement évolue selon les liens, le contexte ou le cadre, alors il ne peut pas être interprété uniquement comme caractéristique propre à l'élève. Cette observation invite ainsi à déplacer le regard au-delà de la description des manifestations, pour interroger plus précisément les enseignants à propos du sens qu'ils attribuent à ces comportements.

3.5.2 Interprétations des comportements inadéquats

Au-delà de la description des comportements observés, les entretiens montrent que les enseignants cherchent aussi à comprendre ce qui sous-tend ces manifestations et à en identifier les facteurs explicatifs. Les résultats mettent en évidence que les enseignants ne perçoivent que rarement les comportements inadéquats comme des conduites totalement gratuites ou dépourvues de sens.

Cette convergence est importante, car elle démontre que les représentations enseignantes ne relèvent pas uniquement d'une logique de sanction ou de jugement, mais aussi d'un effort de compréhension. Même lorsque les situations sont décrites comme lourdes, répétitives ou épuisantes, les propos recueillis révèlent une tentative de compréhension de la part des enseignants. Les comportements sont associés à différents facteurs, tels que la fatigue, la surcharge, un excès de stimulation, un manque de repères, des difficultés familiales, une faible tolérance à la frustration, la présence éventuelle d'un trouble, ou encore à certaines caractéristiques de l'organisation de la classe. Ainsi, les enseignants ne s'arrêtent pas à la seule identification des dysfonctionnements observés, ils cherchent également à comprendre ce qui peut déclencher, amplifier ou maintenir ces comportements. Cette manière de donner du sens aux conduites observées rejoint la perspective d'O'Regan (2009), selon laquelle tout comportement manifeste véhicule un message. Elle fait également écho à l'approche systémique développée par Curonici, Joliat et McCulloch (2020), qui invitent à considérer le trouble ou la difficulté de comportement comme un symptôme, c'est-à-dire comme l'expression d'un malaise ou d'un déséquilibre qui prend sens dans un ensemble d'interactions. Les résultats semblent aller dans ce sens, dans la mesure où les enseignants interrogés ne rapportent que rarement les comportements aux seules caractéristiques de l'élève. Ils évoquent au contraire des facteurs multiples, parfois imbriqués, comme le caractère de l'enfant, le groupe-classe, le cadre, le contexte familial, le contexte d'enseignement, la fatigue, la tâche ou encore la disponibilité de l'adulte.

Les résultats permettent ici de mettre en regard deux manières d'interpréter les comportements inadéquats. D'un côté, certains propos renvoient davantage à des caractéristiques de l'élève, comme des difficultés à gérer les émotions, à tolérer la frustration, à respecter les limites ou à contenir certains débordements. De l'autre, les enseignants relient aussi ces comportements à des éléments plus contextuels, tels que le bruit, les moments de transitions, les moments de liberté, l'organisation de la classe ou la disponibilité réduite de l'adulte. Les propos des enseignants montrent que ces comportements prennent forme dans l'articulation entre certaines fragilités de l'élève et des situations qui en favorisent l'expression ou en compliquent la régulation émotionnelle.

Les travaux de Krotenberg et Lambert (2012) permettent d'éclairer cette pluralité de sens.

Selon ces auteurs, les comportements inadéquats peuvent exprimer une souffrance, mais aussi une frustration, une sous-stimulation, une surstimulation, une difficulté à répondre à la consigne, une relation tendue à l'adulte ou encore un effet de renforcement par le groupe. Les résultats de cette recherche confirment cette diversité d'interprétations. Ils montrent que les enseignants ne s'enferment pas dans une causalité unique. Cette absence d'explication univoque constitue d'ailleurs un résultat en soi, car elle suggère que les comportements inadéquats récurrents sont perçus comme complexes et ne peuvent être expliqués par un seul facteur. On peut faire l'hypothèse que cette pluralité interprétative constitue aussi une ressource professionnelle, dans la mesure où elle évite d'enfermer l'élève dans une lecture figée de ses comportements. Cette complexité fait également écho aux analyses de Leurquin (2020), qui soulignent à la fois la répétition de certains comportements, l'usure qu'ils engendrent et le fait qu'ils ne relèvent pas nécessairement d'une intention de nuire. Les entretiens mettent en évidence ces deux dimensions. D'un côté, les enseignants évoquent la répétition des comportements, l'épuisement qu'ils suscitent et le sentiment d'inefficacité de certains recadrages. De l'autre, ils cherchent à comprendre ces manifestations autrement que comme des conduites strictement volontaires ou provocatrices, en les reliant parfois à une forme de défense, de protection ou de réponse à une angoisse.

Dans plusieurs entretiens, cette recherche de sens passe également par la question du cadre. Les enseignants évoquent l'importance de poser des limites claires, de maintenir des routines, de rendre les attentes explicites et de garantir une certaine stabilité dans le fonctionnement de la classe. Certains propos vont même plus loin en suggérant que certains élèves « cherchent » le cadre, ou qu'ils semblent plus rassurés lorsque l'environnement ne bouge pas trop. Cette représentation entre en résonnance avec Richoz (2015), qui affirme que « les élèves ont besoin de se sentir en sécurité pour se structurer. L'enseignant doit être le garant des règles du travail et de la vie de classe » (p. 122). Elle peut aussi être rapprochée de Leurquin (2020), pour qui la limite n'a pas uniquement une fonction d'interdiction, mais aussi de protection en évoquant que « c'est nous qui le protégeons en instaurant des limites qui lui permettent de construire sa confiance en nous » (p. 18).

Les résultats suggèrent ainsi que, pour les enseignants, le cadre n'est pas seulement un moyen de réguler le groupe, mais qu'il est aussi pensé comme une réponse possible à l'insécurité, à la désorganisation ou au manque de repères de certains élèves.

La règle n'apparaît alors plus uniquement comme ce qui interdit ou sanctionne, mais aussi comme ce qui contient, structure et rassure. Ce point semble particulièrement important dans cette recherche, car il montre que, dans les discours des enseignants, le cadre est moins envisagé comme un simple instrument de contrôle que comme un appui relationnel et sécurisant. Dans cette perspective, les comportements inadéquats peuvent parfois être compris, non comme un refus du cadre en soi, mais comme une difficulté à vivre avec l'incertitude, la frustration ou le manque de repères.

Dans certains cas, les comportements décrits par les enseignants peuvent également présenter certaines ressemblances avec des manifestations habituellement associées à un profil de type TDAH, notamment sur le plan de l'agitation, de l'impulsivité, l'inattention, de la surcharge ou de la régulation émotionnelle. Ces éléments rejoignent les descriptions proposées par l'APA (2013), la CIIP (2016), Guilloux (2009) ou encore Massé, Desbiens et Lanaris (2006), qui rappellent que l'entrée à l'école augmente fortement les exigences en matière d'autocontrôle et d'attention. Ils invitent toutefois à considérer que certaines manifestations peuvent faire penser à des fragilités attentionnelles, exécutives ou émotionnelles, tout en restant profondément dépendantes du contexte dans lequel elles apparaissent. En ce sens, les résultats ne font pas l'hypothèse que les élèves observés présentent un profil associé au TDAH, mais ils montrent que certains comportements peuvent rappeler des difficultés proches de celles décrites dans la littérature, sans pouvoir être dissociés des conditions concrètes de la vie de classe. Ce résultat invite donc à maintenir une interprétation prudente car certaines manifestations peuvent évoquer des fragilités attentionnelles, exécutives ou émotionnelles, sans pour autant justifier une interprétation de type diagnostique.

Ainsi, les résultats montrent que les enseignants n'attribuent pas les comportements inadéquats à une cause unique. Leurs interprétations se construisent plutôt à partir de plusieurs éléments tels que certaines caractéristiques de l'élève, les relations qu'il entretient avec les autres, le cadre mis en place et les conditions concrètes de la vie de classe. Cette manière de comprendre les comportements éclaire ensuite les réponses éducatives mises en place pour y faire face.

3.5.3 Pratiques mises en place

Les résultats montrent que les enseignants mobilisent un ensemble de pratiques visant à cadrer, prévenir, réguler et ajuster leur intervention. Les pratiques décrites relèvent ainsi de plusieurs formes d'intervention tels que le rappel des règles, la mise en place de routines, les dispositifs de renforcement, les espaces de retour au calme, les ajustements ponctuels, le travail avec les parents, la collaboration avec la direction, les collègues ou d'autres partenaires. Cette diversité montre que les enseignants cherchent à combiner plusieurs modalités d'action plutôt qu'à s'en remettre uniquement à la sanction.

Ces différentes pratiques peuvent être mises en lien avec plusieurs apports théoriques, comme Stott (2019) qui insiste notamment sur la nécessité d'intégrer une « planification des comportements attendus » au travail pédagogique (p. 47). Richoz (2015) souligne quant à lui l'importance d'un enseignement explicite, de l'anticipation des situations sensibles et d'une communication claire. Leurquin (2020), de son côté, rappelle combien les premiers temps d'accueil, l'anticipation et la posture de l'adulte sont déterminants, « pour gérer le groupe classe, il est important de mettre en place au quotidien afin d'éviter les débordements […] accueillir l'élève, anticiper les comportements, adopter une posture d'introspection » (p. 66). Dans l'ensemble, les résultats semblent aller dans ce sens. Les enseignants décrivent des pratiques qui visent à préparer, contenir, sécuriser et réguler davantage qu'à punir. Toutefois, les entretiens montrent aussi que ces pratiques ne prennent pleinement sens qu'à condition d'être soutenues par des ressources suffisantes, ce qui nuance l'idée selon laquelle de "bons outils" permettraient à eux seuls de répondre à la complexité des situations.

Les enseignants évoquent aussi l'importance de poser des limites claires, de maintenir des routines, de rendre les attentes lisibles et de garantir une certaine stabilité dans le fonctionnement de la classe. Le cadre occupe donc une place particulière comme réponse éducative. Ces éléments montrent que le cadre est pensé comme une condition nécessaire pour prévenir certains débordements et sécuriser le groupe. En ce sens, il n'apparaît pas uniquement comme une contrainte imposée à l'élève, mais aussi comme un repère destiné à soutenir le fonctionnement collectif et à réduire l'incertitude.

Dans plusieurs situations, les pratiques mises en place relèvent également de la régulation émotionnelle. Les enseignants mentionnent par exemple des temps de pause, des espaces

calmes, des dispositifs de renforcement, des contrats ou encore des ajustements destinés à aider l'élève à retrouver une forme de disponibilité. Ces pratiques traduisent une volonté d'adaptation face à des comportements qui ne peuvent pas toujours être régulés par le seul rappel à la règle. Elles montrent aussi que les enseignants tentent de concilier le maintien du cadre avec la prise en compte des besoins particuliers de certains élèves.

Cependant, les résultats montrent aussi que ces pratiques rencontrent des limites. Lorsque les comportements deviennent trop envahissants, trop violents ou trop coûteuses pour le groupe, les dispositifs mis en place ne suffisent pas toujours. Un cadre cohérent, des outils de prévention et des ajustements pédagogiques peuvent soutenir la régulation émotionnelle, mais ils ne suppriment pas la difficulté lorsque l'enseignant se retrouve seul face à des situations lourdes. C'est dans ce contexte que certaines réponses se centrent davantage sur le rétablissement du cadre, comme la sortie temporaire de l'élève hors de la classe. Cette pratique montre que, dans certaines situations, la priorité devient de protéger le groupe, d'éviter l'escalade symétrique ou de retrouver la possibilité d'enseigner. Cette situation semble révéler le dilemme central du travail de l'enseignant, qui est de soutenir l'élève en difficulté tout en garantissant la continuité pédagogique et la sécurité du groupe-classe.

Cet élément permet d'élargir l'analyse en s'appuyant sur la perspective de Richoz (2015), qui met en garde contre une posture trop centrée sur le contrôle, ainsi qu'avec Curonici, Joliat et McCulloch (2020), lorsqu'ils évoquent « une interaction marquée par le contrôle », où l'enseignant « se trouve à réagir aux comportements de l'élève, lequel initie la relation et dicte en quelque sorte par son comportement les règles de fonctionnement de la classe » (Curonici, Joliat et McCulloch (2006, p. 168, cité dans Richoz, 2015, p. 126). Cette référence éclaire une difficulté présente dans les résultats, plus les comportements deviennent envahissants, plus l'enseignant risque de passer d'une posture d'encadrement à une posture de réaction permanente. Cela ne signifie pas que les pratiques observées soient incohérentes, mais plutôt qu'elles placent les enseignants face à plusieurs exigences, parfois coûteuses et difficiles à concilier, entre plusieurs impératifs tels que sécuriser l'élève, protéger le groupe, éviter une montée en intensité du comportement et poursuivre l'enseignement.

Les différences entre enseignants débutants et expérimentés apparaissent ici sous un autre angle. Les enseignants expérimentés décrivent plus souvent des pratiques déjà stabilisées, intégrées à leur fonctionnement professionnel, alors que les débutants mettent davantage en

avant le besoin d'un soutien concret, d'un professionnel, d'un co-enseignement ou de mesures supplémentaires. Il serait toutefois réducteur d'interpréter cette différence comme une simple opposition entre maîtrise et fragilité. Les résultats montrent plutôt que l'expérience permet peut-être de structurer davantage certaines réponses, sans pour autant faire disparaître les limites liées au manque de ressources, à la fatigue ou à la complexité des situations.

Cette observation entre en résonance avec Prud'homme (2010, cité par Noël, (2021), lorsqu'il souligne la nécessité « d'accompagner les enseignants qui, se sentent souvent peu outillés, voire démunis face à la diversité des besoins des élèves » (pp. 101-104). Les résultats de cette recherche confirment bien ce besoin d'accompagnement et montrent que les enseignants ne demandent pas seulement des outils supplémentaires, mais aussi des conditions de travail permettant de ne pas être seuls face à la complexité de ces situations.

Les résultats montrent également que les pratiques mises en place ne relèvent pas uniquement de gestes individuels de l'enseignant, mais s'inscrivent souvent dans une dynamique de collaboration avec d'autres acteurs. Le travail avec les parents, la direction, les collègues ou des partenaires externes apparaît comme une condition importante pour construire des réponses cohérentes autour de l'élève. Lorsque cette collaboration fonctionne, elle semble permettre une meilleure continuité dans les interventions et un partage de la charge éducative. À l'inverse, lorsque les ressources sont peu accessibles ou insuffisamment coordonnées, l'enseignant peut se retrouver davantage seul à porter la situation, ce qui limite la portée des ajustements mis en place en classe. Ainsi, les pratiques décrites apparaissent comme des tentatives d'ajustement face à des situations complexes. Elles montrent une volonté de prévenir, contenir et réguler, mais elles révèlent aussi que l'action enseignante reste étroitement dépendante des ressources réellement disponibles.

3.5.4 Ressources, limites et besoins des enseignants face aux comportements inadéquats récurrents

Les résultats mettent en évidence que les comportements inadéquats récurrents questionnent aussi les ressources sur lesquelles les enseignants peuvent s'appuyer, sur les limites rencontrées dans l'action et sur les besoins exprimés pour faire face à ces situations. Les entretiens effectués montrent ainsi que ces situations engagent non seulement la gestion de la classe, mais aussi le vécu professionnel et émotionnel des enseignants.

Les enseignants évoquent l'importance de pouvoir compter sur un autre professionnel, sur le co-enseignement, sur l'équipe, la direction ou différents partenaires afin de ne pas être seuls face à la problématique. Les ressources mobilisées apparaissent donc comme à la fois humaines, institutionnelles et relationnelles. Elles concernent autant la possibilité d'être relayé, soutenu ou conseillé que celle de partager l'analyse de la situation et de construire des réponses à plusieurs ainsi que d'être légitimé. Les résultats montrent en ce sens que la prise en charge des comportements inadéquats récurrents ne peut pas être pensée uniquement à l'échelle de la classe ou du seul enseignant, mais qu'elle implique aussi un environnement professionnel plus large.

Toutefois, les ressources existantes sont souvent décrites comme insuffisantes, inconstantes ou difficilement accessibles. Plusieurs enseignants expriment un manque de soutien concret, une difficulté à obtenir de l'aide rapidement, ou encore le sentiment que certaines situations dépassent ce qu'il leur est possible de porter seuls. Les limites rencontrées ne concernent donc pas seulement les comportements eux-mêmes, mais aussi les conditions dans lesquelles les enseignants doivent y faire face. Les résultats montrent ainsi que les situations les plus complexes mettent à l'épreuve les compétences pédagogiques, mais aussi la capacité du cadre institutionnel à offrir un appui réel.

Cette observation rejoint les propos de Robbes et Afgoustidis (2015), qui soulignent que l'accueil d'élèves présentant des troubles ou des difficultés importantes dans les classes ordinaires met de nombreux enseignants en difficulté et les confronte à un sentiment de déstabilisation. Elle entre aussi en résonance avec Richoz (2015), qui rappelle que le comportement des élèves difficiles constitue l'un des premiers facteurs de pénibilité du métier enseignant, en citant notamment l'étude d'Ulrich (2002) dans le canton de Bâle-Ville, selon laquelle il s'agit du

principal facteur évoqué par 71 % des enseignants (pp. 114-115). Dans cette perspective, les résultats de cette recherche s'inscrivent également dans une problématique plus large liée aux conditions d'exercice du métier. Ils montrent plus précisément que la difficulté ne tient pas seulement à la présence de comportements perturbateurs, mais aussi au fait que ceux-ci s'exercent dans un cadre professionnel où les ressources apparaissent parfois insuffisantes, fragmentées ou tardives. Les résultats montrent que les enseignants n'expriment pas uniquement un besoin d'outils supplémentaires, mais également une attente à l'égard du soutien institutionnel et de son organisation.

Cette dimension apparaît de manière particulièrement nette dans les propos portant sur la fatigue, la charge mentale, le stress, le sentiment d'impuissance ou le doute. Les enseignants décrivent des situations qui les mobilisent bien au-delà du temps de classe, qui envahissent la pensée, fragilisent le sentiment de compétence et rendent parfois difficile le maintien d'une disponibilité psychique suffisante pour l'ensemble du groupe. Le coût émotionnel n'apparaît donc pas comme un effet secondaire, mais comme une composante centrale de l'expérience professionnelle dans ce type de situations.

Leurquin (2020) rend bien compte de cette épreuve lorsqu'il écrit : « Face à ce type de comportement, que l'on soit parent ou professionnel, l'épuisement et le sentiment d'impuissance nous guettent » (p. 82). Cette citation éclaire particulièrement bien les résultats, dans la mesure où plusieurs enseignants évoquent à la fois leur volonté de comprendre, d'ajuster et de soutenir l'élève, tout en exprimant les limites de ce qu'il leur est possible de faire seuls. Les résultats montrent ainsi que les comportements inadéquats récurrents ne mettent pas seulement à l'épreuve le cadre ou les pratiques, ils interrogent aussi la soutenabilité du rôle enseignant dans l'école ordinaire.

Dès lors, les besoins exprimés ne se réduisent pas à une demande d'outils supplémentaires. Les enseignants semblent attendre également des formes de soutien plus larges comme la présence d'un autre professionnel, de l'accompagnement, du temps de concertation, de relais institutionnels, d'une meilleure coordination entre les acteurs, ou encore la reconnaissance de la charge que représentent certaines situations. Autrement dit, les besoins formulés concernent autant les moyens concrets d'agir que les conditions permettant de ne pas rester seul face à la complexité.

Les résultats soulignent que certaines situations interrogent les limites mêmes du rôle de l'enseignant. Jusqu'où l'enseignant peut-il contenir, comprendre, s'ajuster, enseigner et protéger le groupe, sans soutien suffisant ? Sans remettre en cause le principe de l'accueil de tous les élèves dans l'école ordinaire, les entretiens laissent apparaître que l'accompagnement de situations complexes suppose des moyens humains, relationnels et institutionnels qui ne sont pas toujours à la hauteur des besoins perçus. En ce sens, les comportements inadéquats récurrents apparaissent aussi comme un révélateur des limites du système scolaire à répondre seul à l'ensemble des difficultés rencontrées.

Ainsi, les résultats invitent à considérer que les comportements inadéquats récurrents ne mettent pas seulement à l'épreuve les compétences pédagogiques des enseignants, mais également leur disponibilité psychique, leur sentiment de compétence et les conditions institutionnelles dans lesquelles ils exercent leur métier.

3.5.5 Synthèse

Au terme de cette analyse, plusieurs éléments peuvent être retenus en lien avec la question de recherche portant sur les représentations des enseignants de 3–4èmes concernant les élèves présentant des comportements inadéquats récurrents, ainsi que sur les pratiques mises en place pour y faire face.

Tout d'abord, les résultats révèlent que ces comportements sont décrits comme des manifestations diverses, répétitives et souvent envahissantes dans le quotidien de la classe. Les enseignants évoquent aussi bien de l'agitation, du bruit, de l'opposition, des crises, des conflits, des refus de travail ou des débordements émotionnels. Ce qui ressort avec le plus de force n'est toutefois pas seulement la nature de ces comportements, mais leur fréquence, leur intensité et leur impact sur le fonctionnement du groupe-classe. Les comportements deviennent particulièrement problématiques lorsqu'ils mobilisent fortement l'attention de l'enseignant, désorganisent la dynamique collective et fragilisent la possibilité de poursuivre l'enseignement.

Les résultats mettent en évidence que les enseignants ne se limitent pas à décrire ces comportements, mais cherchent aussi à leur donner du sens. Ils les relient rarement à une seule cause et les interprètent plutôt à partir de plusieurs éléments comme à certaines

caractéristiques de l'élève, à ses relations avec les autres, au cadre de la classe, à la fatigue, à la frustration, à la surcharge ou encore aux conditions concrètes dans lesquelles les situations apparaissent. Les comportements ne sont donc pas compris uniquement comme relevant de l'élève lui-même, mais comme s'inscrivant dans une situation systémique plus large, au croisement de dimensions individuelles, relationnelles et contextuelles.

Dans cette perspective, le cadre apparaît comme un repère central. Les règles, les routines, la stabilité et la sécurité sont souvent évoquées comme des éléments essentiels pour prévenir ou limiter certains débordements. Les enseignants semblent ainsi considérer que le cadre ne sert pas seulement à réguler le groupe-classe, mais qu'il peut aussi soutenir certains élèves dans leur besoin de repères. Toutefois, les résultats montrent également que le maintien de ce cadre peut devenir plus difficile lorsque les comportements prennent une ampleur importante.

Les pratiques décrites reflètent cette complexité. Les enseignants mobilisent plusieurs modalités d'action comme poser le cadre, la prévention, la régulation émotionnelle, les ajustements ponctuels et la collaboration avec différents partenaires. Ces pratiques montrent une volonté d'agir de manière nuancée, mais elles restent étroitement dépendantes des ressources disponibles.

Les entretiens laissent aussi apparaître que la question du soutien ne se limite pas à la présence ponctuelle de ressources, mais renvoie plus largement à la manière dont celles-ci s'articulent entre elles. Autrement dit, ce n'est pas seulement l'existence d'un réseau qui semble importante, mais aussi la continuité, la lisibilité et la cohérence des réponses apportées autour de l'élève. Lorsque les interventions paraissent fragmentées, tardives ou peu coordonnées, les enseignants expriment davantage un sentiment d'isolement et d'impuissance. Ces résultats invitent ainsi à penser que l'accompagnement des difficultés comportementales ne dépend pas uniquement des compétences individuelles des professionnels, mais aussi de la capacité de l'institution à organiser un cadre de collaboration suffisamment cohérent et soutenant.

Enfin, les résultats mettent en évidence le poids des limites rencontrées et des besoins exprimés. Le besoin de ne pas rester seul face à ces situations revient de manière récurrente, tout comme la fatigue, la charge mentale et le sentiment d'impuissance. Les comportements inadéquats récurrents interrogent ainsi non seulement les pratiques pédagogiques, mais aussi les conditions concrètes dans lesquelles les enseignants exercent leur métier. Dans cette

perspective, les comportements inadéquats récurrents apparaissent non seulement comme un objet de préoccupation pédagogique, mais aussi comme un révélateur des écarts entre les exigences de l'école à visée inclusive, les ressources effectivement disponibles et les conditions réelles d'exercice du métier enseignant.

4 Conclusion

Au terme de ce travail de recherche, il apparaît que les difficultés comportementales observées chez certains élèves de 3–4èmes ne peuvent pas être comprises à partir d'une lecture unique, simple ou linéaire. La question de départ, centrée sur la manière de comprendre ces comportements et sur leur éventuel rapprochement avec un profil associé au TDAH, m'a conduite à explorer non seulement les manifestations observables en classe, mais aussi les représentations que les enseignants en construisent, les pratiques qu'ils mettent en place et les besoins qu'ils expriment ainsi que leurs pratiques pour y faire face. Les résultats soulignent que ces comportements s'inscrivent dans une réalité complexe, au croisement de dimensions individuelles, émotionnelles, relationnelles, pédagogiques et institutionnelles. En ce sens, ce travail de recherche a permis de mettre en évidence la complexité des comportements inadéquats, qui ne peuvent être compris qu'à partir d'un regard multifactoriel.

Les entretiens menés mettent d'abord en évidence une grande diversité de manifestations : agitation, bruit, opposition, refus d'entrer dans la tâche, conflits entre pairs, débordements émotionnels, crises, voire comportements agressifs. Toutefois, la difficulté ne tient pas uniquement à la nature de ces comportements, mais surtout à leur fréquence, à leur intensité et à leur caractère envahissant dans le quotidien de la classe. Les difficultés deviennent particulièrement saillantes lorsqu'elles mobilisent fortement l'attention de l'enseignant, désorganisent le groupe-classe et fragilisent la possibilité de poursuivre les apprentissages dans un cadre suffisamment apaisé. En ce sens, les résultats rejoignent les apports du cadre théorique, qui invitent à ne pas définir la difficulté comportementale uniquement par l'acte observable, mais aussi par ses effets sur le climat de classe, sur la relation éducative et sur la disponibilité de l'adulte.

Les analyses montrent également que les enseignants ne se limitent pas à une lecture disciplinaire ou moralisante des comportements observés. Même lorsqu'ils évoquent des situations lourdes, répétitives ou éprouvantes, ils cherchent généralement à comprendre les enjeux derrière ces manifestations. Les comportements sont ainsi reliés à la fatigue, à la frustration, à la surcharge, au manque de repères, à certaines fragilités émotionnelles, aux relations avec les pairs ou avec les adultes, au contexte familial, mais aussi à des éléments plus directement scolaires comme les difficultés d'apprentissages, les transitions, l'organisation de

la classe, les temps moins structurés ou la disponibilité réduite de l'adulte. L'analyse des résultats met en évidence que les enseignants sont confrontés à des difficultés chez les élèves qui dépassent la seule dimension comportementale et qui touchent également les sphères émotionnelles et sociales. Les difficultés comportementales sont donc perçues comme des phénomènes plurifactoriels, qui ne peuvent être réduits ni à la seule personne de l'élève, ni à la seule gestion de classe.

Dans cette perspective, le cadre théorique mobilisé dans ce mémoire m'a permis d'éclairer les données sans les enfermer dans une causalité unique. Les notions de climat de classe, de perspective systémique, de régulation émotionnelle, de fonctions exécutives et de besoin de sécurité relationnelle se sont révélées particulièrement pertinentes pour comprendre les propos des enseignants. Les résultats montrent en effet que les comportements inadéquats prennent sens dans un ensemble d'interactions : entre l'élève et l'adulte, entre l'élève et le groupe-classe, entre les fragilités individuelles et les exigences du contexte scolaire. En ce sens, ce travail confirme l'intérêt de déplacer le regard d'une lecture uniquement centrée sur l'enfant vers une compréhension plus relationnelle et contextuelle.

Concernant le lien possible avec un profil associé au TDAH, les résultats invitent à une lecture prudente et nuancée. Certains comportements décrits par les enseignants peuvent rappeler des manifestations proches de celles relevées dans la littérature, notamment l'agitation, l'impulsivité, la distractibilité, la difficulté à inhiber une réponse ou la fragilité dans la régulation émotionnelle. Les fonctions exécutives constituent ici un cadre de compréhension intéressant. Toutefois, les données recueillies ne permettent pas de conclure à une assimilation entre comportements inadéquats récurrents et un profil associé au TDAH. À cet âge, les frontières demeurent floues entre ce qui relève d'un trouble neurodéveloppemental, d'une fragilité développementale, d'un vécu émotionnel difficile ou d'un contexte scolaire peu ajusté. Ce mémoire invite donc moins à catégoriser qu'à maintenir une lecture prudente, située et compréhensive des situations.

Les pratiques décrites par les enseignants montrent, quant à elles, une volonté d'agir de manière nuancée. Les rappels de règles, les routines, l'explicitation des attentes, les renforcements positifs, les temps de pause, les espaces de retour au calme, les ajustements pédagogiques ou encore la collaboration avec différents partenaires témoignent d'une recherche d'équilibre entre cadrer, prévenir, contenir et soutenir. Les résultats mettent en

lumière l'importance d'un cadre stable et lisible, non seulement pour réguler le groupe, mais aussi pour sécuriser certains élèves. Ils montrent également que l'action enseignante ne repose pas uniquement sur des gestes individuels, mais qu'elle gagne en portée lorsqu'elle s'inscrit dans une dynamique de collaboration avec d'autres professionnels. Le travail en réseau apparaît ainsi comme un appui important, à condition que les réponses apportées autour de l'élève soient suffisamment articulées, constantes et cohérentes.

L'un des constats majeurs de cette recherche concerne le coût émotionnel et professionnel de ces situations. Les enseignants évoquent la fatigue, la charge mentale, le stress, le doute, le sentiment d'impuissance, ainsi que le besoin récurrent de ne pas rester seuls face à des situations devenues trop lourdes à porter. Les résultats mettent aussi en lumière que les enseignants, dont la mission première demeure l'enseignement et l'accompagnement des apprentissages, ne se sentent pas toujours suffisamment formés ni outillés pour faire face à des situations aussi complexes. Cette situation peut engendrer de la fatigue, une perte de repères professionnels, un sentiment de vulnérabilité ainsi qu'une implication émotionnelle importante. En cela, les résultats rappellent que les difficultés comportementales récurrentes n'interrogent pas seulement les conduites des élèves, mais aussi les conditions d'exercice du métier enseignant, les ressources disponibles et la capacité du système scolaire à soutenir concrètement les professionnels. Elles mettent en évidence que l'accompagnement de ces élèves ne peut pas reposer durablement sur la seule bonne volonté ou sur les seules compétences individuelles des enseignants.

Ce travail comporte néanmoins plusieurs limites. D'abord, la méthodologie qualitative retenue, fondée sur six entretiens, ne permet pas de généraliser les résultats. Elle donne accès à des représentations situées, riches mais liées à un contexte particulier. Ensuite, les données reposent sur les discours des enseignants et non sur des observations directes en classe, ce qui signifie qu'elles rendent compte d'expériences perçues, interprétées et relatées. Par ailleurs, la participation volontaire a pu favoriser la présence d'enseignants particulièrement concernés par la thématique. Enfin, ma posture d'enseignante-chercheuse constitue à la fois un appui et une limite car elle m'a permis une meilleure compréhension du terrain, tout en m'obligeant à une vigilance constante face à mes propres présupposés et sensibilités professionnelles.

Malgré ces limites, ce mémoire a contribué à faire évoluer ma compréhension du problème étudié. Il m'a amenée à prendre davantage de distance avec les lectures trop rapides des

comportements difficiles et à mieux articuler ce qui relève de l'élève, de la relation, du cadre, du groupe et des ressources institutionnelles. Il m'a aussi permis de mieux mesurer à quel point la compréhension des comportements ne peut être dissociée des conditions concrètes dans lesquelles les professionnels exercent leur travail. Plus largement, cette recherche a renforcé chez moi l'idée qu'accompagner un élève présentant des difficultés comportementales ne consiste pas uniquement à faire cesser un comportement, mais aussi à en chercher le sens, à soutenir le cadre, à préserver le collectif et à construire des réponses éducatives avec d'autres. En cela, ce travail s'inscrit bien dans la dimension professionnalisante attendue par le mémoire, en lien direct avec la pratique de l'enseignant spécialisé.

Cette réflexion trouve un prolongement très concret dans mon futur contexte professionnel, au sein du dispositif Halterego. Ce dispositif s'adresse à des élèves de cycle 1 et 2 qui rencontrent des difficultés socio-émotionnelles multiples, telles que des difficultés à réguler leurs émotions, à s'adapter au cadre collectif, à entrer en relation, à trouver leur place dans le groupe ou à adopter des attitudes adaptées face aux apprentissages et à la vie de classe. Cette nouvelle orientation me paraît particulièrement pertinente car elle répond à plusieurs constats mis en évidence dans cette recherche : la nécessité d'un accompagnement précoce, la valeur d'un cadre contenant et sécurisant, l'importance de la relation, le besoin de soutenir l'élève sans le couper de sa classe régulière, ainsi que la nécessité de ne pas laisser un seul professionnel porter l'ensemble de la difficulté.

Le fonctionnement même d'Halterego entre en résonance avec les résultats obtenus. Le fait que l'élève reste inscrit dans sa classe ordinaire, tout en bénéficiant deux jours par semaine d'un accompagnement assuré par des éducatrices sociales et une enseignante spécialisée, répond directement au besoin d'un soutien partagé et coordonné. La collaboration avec les parents et l'équipe pédagogique rejoint également l'approche systémique développée dans ce mémoire. Enfin, les objectifs du dispositif tels qu'accompagner l'élève dans la gestion de ses émotions, valoriser ses compétences, encourager l'entraide, la coopération, la responsabilité et redonner du sens à sa place d'élève, prolongent très directement les pistes qui ressortent de l'analyse.

Pour conclure, ce mémoire montre que les difficultés comportementales récurrentes chez certains élèves de 3–4èmes ne peuvent être comprises ni traitées à partir d'une seule lecture. Elles invitent à penser ensemble les fragilités de l'élève, la régulation émotionnelle, la relation

éducative, le cadre, le climat de classe, le travail en réseau et les ressources institutionnelles. Cette complexité ne constitue pas une raison de renoncer, mais un appel à développer des réponses plus ajustées, plus cohérentes et plus collectives. C'est dans cette perspective que je souhaite désormais inscrire ma pratique professionnelle. Continuer à comprendre pour agir plus justement, et contribuer, avec d'autres, à construire des conditions qui permettent à l'élève de retrouver une place possible dans le groupe-classe, dans les apprentissages et dans son parcours scolaire permettant de respecter autrui tout en se respectant lui-même.

5 Bibliographie

Abrami, P. C., Chambers, B., Poulsen, C., De Simone, C., D'Apollonia, S., & Howden, J. (1996). *L'apprentissage coopératif: théories, méthodes, activités*. La Chenelière.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Association.

Andreetta Di Blasio, R. (2009). La systémique à l'école, la coopération et l'approche solutionniste: des atouts pour le développement de compétences relationnelles et des outils pour contenir les troubles de comportement. *Thérapie Familiale, 30* (1), 11–26.

Andreetta Di Blasio, R., & Panza, C. (2024, 10 janvier). *Gestion de classe* [Support de cours]. Haute École Pédagogique BEJUNE.

Arcidiacono, F. (2025). *Recherche III* [Support de cours]. Haute École Pédagogique BEJUNE.

Astolfi, J.-P. (1993). Trois paradigmes pour les recherches en didactique. *Revue française de pédagogie*, *103*, 5–18. https://doi.org/10.3406/rfp.1993.1293

Aubin-Auger, I., Mercier, A., Baumann, L., Lehr-Drylewicz, A. M., Imbert, P., & Letrilliart, L. (2008). Introduction à la recherche qualitative. *Exercer, 19*(84), 142–145.

Ausloos, G. (2017). *La compétence des familles*. Érès.

Bioy, A., Castillo M.-C., Koenig, M., & Martin, B. (2021). La méthode qualitative et ses enjeux. In A. Bioy, M.-C. Castillo, & M. Koenig (Éds.), *Les méthodes qualitatives en psychologie clinique et psychopathologie* pp. 21–33. Dunod.

Blanchet, A.,& Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes: l'entretien*. Nathan.

Caron, J. (2012). *Quand revient septembre: guide sur la gestion de classe participative* (2e éd., Vol. 1). Chenelière Éducation.

Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin, Fondation centre Suisse de pédagogie spécialisée. (2016, novembre). *Trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité. Informations à l'intention des enseignants sur le trouble, les mesures de différenciation pédagogiques et la compensation des désavantages.*

Curonici, C., & McCulloch, P. (2007). *Psychologues et enseignants*. De Boeck Supérieur.

Curonici, C., Joliat, F., & McCulloch, P. (2020). *Des difficultés scolaires aux ressources de l'école, un modèle de consultation systémique pour psychologues et enseignants.* De Boeck Supérieur.

Dépelteau, F. (2011). *La démarche d'une recherche en sciences humaines*. De Boeck Université.

Guilloux, R. (2009). *L'effet domino «dys», Limiter l'enchaînement des difficultés en repérant les troubles spécifiques des apprentissages et en aménageant sa pédagogie.* Chenelière Éducation.

Joinel Alvarez, V., & Lussi Borer, V. (2025). (Se) former en gestion de classe entre pairs et experts. *Phronesis, 14* , 133 –153.

Krotenberg, A., & Lambert, E. (2012). *Accueillir les élèves en classe*. Champ social.

Kutscher, M. L. (2010). *Le trouble du déficit de l'attention/hyperactivité, Quatre règles simples pour les parents, les enseignants et les professionnels*. Chenelière Éducation.

Lamoureux, A. (2000). *Recherche et méthodologie en sciences humaines.* Chenelière Éducation.

Le Messurier, M. (2013). *Enseigner à des élèves ayant des comportements difficiles, des pistes d'action concrètes pour une école inclusive.* Chenelière Éducation.

Leurquin, P. (2020). *Quand les comportements difficiles me déstabilisent…& les troubles de l'attachement, un témoignage et un partage d'expérience pour comprendre et intervenir avec bienveillance.* Édition Atzéo.

Massé, L., Desbiens, N., & Lanaris, C. (2006*). Les troubles du comportement à l'école, prévention, évaluation et intervention*. Gaëtan Morin.

Noël, I. (2021), L'éducation inclusive. In E. Runtz-Christan & P.-F. Coen (Eds.), *Collection de concepts-clés de la formation des enseignantes et enseignants en Suisse romande et au Tessin* (pp. 101–104). Éditions Loisirs et pédagogie.

O'Regan, F. (2009). *Les troubles du comportement, un défi à relever*. Chenelière Éducation.

Paillé, P., & Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5e éd.). Armand Colin.

Poymiro, R. (2025). Agir enseignant au service de la régulation du climat de classe, entre logiques autocratiques et logiques démocratiques. *L'Année de la recherche en sciences de l'éducation*, *1*(1), 217–231.

Richoz, J.-C. (2015). *Gestion de classes et d'élèves difficiles*. Favre.

Robbes, B., & Afgoustidis, D. (2015). Relation d'autorité et troubles du comportement: quels choix pédagogiques pour les enseignants? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 72*, 59–74.

Stott, D. (2019). *50 pratiques gagnantes pour gérer le comportement des élèves.* Chenelière Éducation.

Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie, Des modèles pour l'enseignement* (2e éd.). De Boeck Supérieur.

6 Sitographie

ArcInfo. (2025, 13 novembre). *Élèves ingérables à l'école neuchâteloise ? Une spécialiste livre son expertise*. ArcInfo. Elèves ingérables à l'école neuchâteloise? Une spécialiste livre son expertise

Radio Télévision Suisse. (2025, 17 novembre). *« Nous n'y arrivons plus » : le cri d'alarme des enseignants neuchâtelois*. RTS Info. https://www.rts.ch/info/societe/2025/article/enseignants-neuchatelois-en-detresse-l-ecole-face-a-des-defis-croissants-29061066.html