

1.5 Troubles du comportement et des apprentissages

Il n'est pas aisé d'expliquer clairement et succinctement ce que nous entendons par troubles du comportement et des apprentissages. Ainsi, il nous semble important de préciser ces deux notions pour contribuer à mieux comprendre la problématique des élèves dont il est question dans cette recherche. Les troubles du comportement et les troubles d'apprentissage, deux termes utilisés la plupart du temps pour parler, d'une manière très générale, des difficultés des élèves qui composent notre échantillon.

Pour l'Organisation mondiale de la santé (OMS, 2001), les troubles du comportement sont des « affections cliniquement significatives qui se caractérisent par un changement du mode de pensée, de l'humeur (affects) ou du comportement associé à une détresse psychique et/ou à une altération des fonctions mentales ». Selon l'OMS, afin d'être compris comme tels, ces troubles doivent se caractériser par leur durée permanente ou leur répétition, être source d'une souffrance, et s'avérer handicapants dans un ou plusieurs domaines de vie. Il ne s'agit pas de simples écarts à une norme sociale donnée ou encore de libre choix d'un comportement mais bien de pathologies avérées. Elles sont par ailleurs classées comme telles dans la Classification internationale des troubles mentaux et du comportement (CIM-10).

En développant les catégories basées conjointement sur le DSM IV⁴ et la CIM 9⁵, Dumas (2002) repère neuf grands axes qui peuvent affecter durablement le comportement de l'enfant:

1. l'autisme et troubles envahissants du développement ; caractérisé par d'importantes perturbations des interactions sociales, de la communication et du comportement. Une majorité des enfants autistes présentent un retard mental, d'autres ayant des capacités intellectuelles moyennes voire supérieures (dans ce cas on parle de l'autisme de haut niveau ou syndrome d'Asperger).
2. la schizophrénie infantile ; caractérisée « par des discordances ou des distorsions majeures » (Dumas, op. cit., p. 110) touchant aussi bien la pensée de l'enfant que son comportement général. Les idées bizarres, irrationnelles, les hallucinations persistent malgré toute argumentation logique ou démonstration concrète. Le discours et la communication sont chaotiques, répétitifs et souvent embrouillés.

⁴ Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux de l'American Psychiatric Association.

⁵ Classification Internationale des Troubles Mentaux et des Troubles du Comportement de l'Organisation Mondiale de la Santé.

3. le déficit de l'attention/hyperactivité ; l'auteur note que ce trouble est complexe à identifier étant donné la variation de son expression en fonction du contexte. De ce fait, avant de poser le diagnostic, les symptômes tels que l'impulsivité, l'inattention, l'hyperactivité doivent se montrer de nature envahissante, être persistants dans différentes situations, par exemple à l'école et à la maison. Dumas (op. cit.) ajoute néanmoins que le diagnostic reflète d'une part le comportement de l'enfant, d'autre part « les normes sociales et le niveau de tolérance du milieu ayant sollicité son évaluation » (p.190). Reste que ce trouble s'avère toujours néfaste pour l'estime de soi et perturbe le fonctionnement adaptatif de l'enfant.
4. le trouble oppositionnel et trouble des conduites ; peut être constaté chez un enfant dont les comportements récurrents et persistants d'hostilité et de transgression bafouent constamment les droits des autres. De plus, ces enfants n'ont aucune considération pour les règles de vie et les normes sociales admises et respectées par la majeure partie des pairs de leur âge. Dumas (op. cit.) note que ces comportements antisociaux peuvent avoir « des répercussions développementales et légales majeures » (p. 235).
5. le trouble dépressif majeur ; est un trouble marqué par des changements persistants et prolongés des émotions de l'enfant. En tant que symptôme, il est caractérisé par des sentiments de détresse et de désespoir plus ou moins intenses selon le moment. Sur le plan clinique, on observe le manque d'énergie, les problèmes liés au sommeil, ceux liés à l'appétit, ayant « une certaine intensité et se manifestant pendant un minimum de temps » (Dumas, op. cit., p. 285).
6. les troubles anxieux ; anxiété de séparation, phobie spécifique et sociale, trouble obsessionnel-compulsif et panique, stress post-traumatique font partie du groupe des troubles anxieux. Dumas (op. cit.) note que ces troubles peuvent affecter, à des degrés variés, le comportement de l'individu (p. ex., l'évitement, les compulsions), sa cognition (p. ex., les interprétations erronées) et son fonctionnement physiologique (p. ex., accélération du rythme cardiaque et de la respiration). Par ailleurs, l'auteur met en évidence leur complexité, leurs variations personnelles et leur aspect évolutif en lien avec l'avancement en âge.
7. l'énurésie et l'encoprésie ; ces troubles liés au contrôle sphinctérien défaillant « dans un endroit inapproprié, à un âge auquel on s'attend à ce que l'enfant soit continent » (Dumas, op. cit., p. 412). Étant donné la difficulté d'en faire abstraction sur le terrain scolaire, ces troubles peuvent être source de difficultés majeures pour l'enfant et, de ce fait, interagir négativement avec sa socialisation.

8. les troubles alimentaires ; sans entrer dans les détails de cette problématique complexe et relativement peu étudiée chez l'enfant, nous nous limiterons à relever la conséquence d'une part médicale (p. ex., perte de poids), d'autre part psychologique (p. ex., apathie). Ces troubles peuvent être responsables de perturbations du fonctionnement de l'enfant en général, et de ses relations sociales en particulier.
9. les tics ; ce sont des mouvements ou des bruitages (souvent ces deux éléments apparaissent simultanément) incontrôlables, d'intensité variable qui, dans la plupart des cas, disparaissent au cours du développement de l'enfant. Il reste un petit nombre d'enfants chez qui ces comportements persistent et du fait de leur sévérité peuvent, selon Dumas (op. cit.), compromettre leur socialisation « parfois au point de devenir invalidants » (p. 433).

De leur côté, Doudin, Curchod-Ruedi, Meylan et Moreau (2011) font la distinction entre les troubles qu'ils qualifient d'internalisés, « dirigés contre soi (comme l'anxiété, la dépression, les phobies, le retrait social, les troubles alimentaires)» et ceux qualifiés d'externalisés, « dirigés contre l'extérieur [...] les comportements agressifs et antisociaux, l'agitation, l'impulsivité, l'opposition, les violences verbales et physiques, la délinquance » (op. cit., p. 15). Ces auteurs attirent l'attention sur le fait que les seconds sont plus souvent signalés par les enseignants du fait qu'ils perturbent manifestement le bon fonctionnement de la classe alors que les premiers restent ignorés la plupart du temps. Or, tout en perturbant relativement peu la vie scolaire, les troubles internalisés peuvent s'avérer gravement handicapants dans l'existence quotidienne de l'élève. De plus, selon Doudin et al. (op. cit), cela aurait pour conséquence le fait que les filles, chez qui l'on constate la prévalence par rapport aux garçons des troubles internalisés, ont moins accès à l'aide psychologique. Par ailleurs, ces auteurs signalent l'importance de l'expérience émotionnelle de l'enseignant qui, selon eux, aurait une « incidence directe sur la qualité des apprentissages et sur l'expérience émotionnelle des élèves » (Doudin et al., op. cit., p.21).

Quant aux troubles d'apprentissage, c'est l'Association canadienne des troubles d'apprentissage (citée par Rousseau, 2010) qui libelle une définition et avance qu'un certain nombre de dysfonctionnements peuvent toucher « l'acquisition, l'organisation, la rétention, la compréhension ou le traitement de l'information verbale ou non verbale » (p. 90) tout en stipulant que ces enfants ont, par ailleurs, des capacités cognitives leur laissant accès à la

pensée et au raisonnement. Cette définition fait ainsi clairement la distinction entre les troubles d'apprentissage et la déficience intellectuelle.

Selon Dumas (2002), les troubles spécifiques de la communication, de la lecture, de l'expression écrite et du calcul constituent un ensemble appelé troubles des apprentissages. Dès le début de la scolarité, les acquisitions scolaires peuvent être entravées par un ou plusieurs de ces troubles sans que le fonctionnement intellectuel et le développement de l'enfant soient touchés. Par ailleurs, l'auteur note que la recherche dans le domaine des troubles des apprentissages n'en est qu'à ses débuts et, de surcroît, souffre de réorganisations administratives fréquentes en lien avec le contexte social, politique et économique. Cela conduirait « les chercheurs à suivre le mouvement plutôt qu'à le guider sur la base de données scientifiques » (Dumas, *op. cit.*, p. 143) .

Nous voyons comment, de manière générale, ces troubles du comportement et des apprentissages peuvent interférer négativement avec la socialisation des élèves. Reste que, en fonction de leur gravité, ils peuvent également générer un état de stress permanent laissant à l'enfant peu de disponibilité intellectuelle pour construire et organiser les savoirs scolaires.

2 Problématique et questions de recherche

La revue de littérature venant tant des instances politiques que de recherches et d'études cliniques du terrain scolaire plaide généralement en faveur des pratiques intégratives et inclusives pour tous les enfants ayant des besoins particuliers. Nous savons également que les définitions concernant les pratiques intégratives, les moyens attribués et donc les pratiques scolaires varient selon le contexte. Différentes études (Gofman, 1975 ; Croiset & Martinot, 2003) avancent de leur côté que les individus se présentant avec un stigmate invisible subissent de lourdes conséquences psychiques consécutives au fait de devoir continuellement se comparer au groupe dominant. Par ailleurs, nous savons que la socialisation et donc l'intégration scolaire sont largement tributaires du niveau de la métaémotion de l'enfant (Pons, Doudin, Harris & de Rosnay, 2002 ; Dunn & Herrera, 1997).

Or, en dehors des études descriptives relatives aux pratiques pédagogiques, nous en savons peu sur les propres discours des élèves avec des troubles du comportement et concernés par l'intégration. En effet, peu de travaux donnent la parole aux enfants et on ignore comment ils argumentent leur position d'élève en situation d'intégration dans les situations informelles lors des récréations. Au vu des lectures présentées dans le cadre conceptuel, nous posons les questions suivantes :

- Comment abordent-ils leur affiliation au groupe ?
- Comment régulent-ils leurs émotions et leurs comportements lors des récréations ?
- De leur point de vue, quels sont les facteurs qui interviennent dans la qualité de leur intégration ?

Dans cette étude, nous cherchons à esquisser les réponses à ces questions. Ce travail a pour but d'explorer les représentations des élèves sur leurs récréations ainsi que les façons de penser et les empreintes émotionnelles qui les sous-tendent. En effet, il s'agit ici de mieux comprendre deux niveaux de la position des enfants lors de la récréation : le premier étant comment ils conçoivent leurs comportements et leurs attitudes, le deuxième concernant leurs émotions et logiques argumentatives y associées. Ainsi, l'objectif principal de ce travail est de questionner les élèves en intégration scolaire afin d'avoir accès à leurs représentations de la récréation qu'ils partagent avec les élèves des classes régulières.

3 Méthodologie

Les recherches concernant les discours des élèves avec troubles du comportement concernant leurs expériences d'intégration scolaire étant très rares, il nous semble important d'explorer et découvrir ici leur point de vue.

3.1 Plan de recherche

Ce travail a débuté par une exploration documentaire visant à isoler et expliciter les concepts congruents dans le but de mener à bien cette étude. De par les éléments théoriques retenus – intégration et inclusion scolaire, troubles du comportement et d'apprentissage, métaémotion, stigmatisme et catégorisation – nous voyons l'aspect interdisciplinaire de cette étude qui se réfère à des disciplines diverses : sciences de l'éducation parce que touchant à l'univers scolaire où les valeurs et les normes sont fortement ancrées dans les représentations et où leur impact sur les interactions et les comportements des élèves a été démontré dans plusieurs recherches (Rosenthal & Jacobson, 1968 ; Désert, Croizet & Leyens, 2002) ; sociologie par le reflet du fonctionnement sociétal sur celui de l'école et de par le fait que «l'enfant intériorise les normes et les valeurs de la société dans laquelle il vit» (Castrà, 2010, p. 97) ; psychologie car s'intéressant aux activités mentales et aux émotions des individus en lien avec les conditions environnantes.

Cette première étape aboutie, nourrie également de discussions et de conseils précieux du directeur de ce mémoire, a contribué à définir plus précisément la problématique et de formuler les questions de recherche. Une fois formulées, ces deux étapes nous ont amené à réfléchir en détail et à définir le déroulement de la partie empirique. Nous avons opté pour un travail exploratoire concernant les modes de pensée « obtenue à partir d'entretiens centrés sur les conceptions, les raisonnements et les logiques subjectives de l'interviewé » (Blanchet & Gotman, 2007, p. 29). Un guide des entretiens a ainsi pu être élaboré, permettant de débiter les entretiens individuels avec les élèves.

3.2 Population étudiée

Six élèves âgés de huit ans et demi à dix ans, deux filles et quatre garçons, composent la classe qui sert d'échantillon dans cette étude ; c'est également la classe dans laquelle je

travaille. Tous les élèves ont un potentiel cognitif sauvegardé et leur exclusion du système scolaire régulier est en lien avec d'importants troubles du comportement et/ou de troubles d'apprentissage. Tous ont intégré cette classe début août ce qui signifie qu'ils débutent, au moment de l'entretien, le troisième mois dans un contexte scolaire entièrement nouveau. En effet, quatre élèves viennent d'une école spécialisée qui accueille une trentaine d'enfants à plein temps, le cinquième a réintégré l'enseignement spécialisé après l'échec d'une inclusion partielle et, pour le sixième qui vient d'être orienté vers l'enseignement spécialisé, c'est la première année dans cette classe.

Tous les élèves viennent des différents arrondissements scolaires de la région et, de ce fait, font les trajets scolaires en taxi collectif. La classe d'enseignement spécialisé se trouve concrètement dans un collège public, qui l'accueille sur le même étage et dans une salle de classe matériellement équivalente à celle des deux autres classes régulières. L'âge et le niveau scolaire des tous les élèves concordent. Une classe enfantine se trouve dans un bâtiment voisin. Tous ces élèves partagent simultanément le préau commun des récréations. Le tableau 1 récapitule les données principales concernant les enfants de notre échantillon.

Tableau 1 : Caractéristiques de la population étudiée (n=6).

Sujet	Sexe	Âge, nombre d'années	Années dans l'enseignement régulier	Années dans l'enseignement spécialisé	Durée de l'inclusion partielle	Intégration
<i>A</i>	m	9	2	2		1 ^e année
<i>B</i>	f	9	-	4		1 ^e année
<i>C</i>	m	9	2	2		1 ^e année
<i>D</i>	m	8.5	3	1		1 ^e année
<i>E</i>	f	10	-	4	1 an	1 ^e année
<i>F</i>	m	9	4	-		1 ^e année

3.3 Instruments de récolte de données

Pour recueillir et comprendre les représentations faites par des élèves sur leurs récréations, notre choix s'est porté sur une enquête qualitative par entretien avec des questions ouvertes.

Elle est centrée sur les thèmes de recherche d'une part, sur les perceptions de l'interviewé d'autre part (Boutin, 2000), et de ce fait semble bien adaptée à notre travail.

Un guide d'entretien a été élaboré et a servi d'épine dorsale lors des entrevues individuelles qualifiées par Boutin (op. cit.) de semi-directives. En effet, dans ce type d'enquête, les questions ouvertes laissent aux répondants une liberté importante dans la formulation des réponses et la possibilité d'aborder également d'autres sujets liés qui ne sont pas nécessairement énoncés par le chercheur. Les entretiens sont conçus de façon à prendre en compte et à considérer des réponses et attitudes, même inattendues. Il appartient au chercheur de s'adapter à son interlocuteur, relancer l'entretien par des questions préétablies, et veiller à revenir aux thèmes de recherche préalablement réfléchis.

3.4 Entretiens avec les élèves

Avant de procéder aux entretiens avec les élèves, nous avons soumis dans un premier temps le projet de recherche, puis le guide d'entretien, à la direction de l'école concernée. En retour, elle nous a accordé sa confiance en autorisant la réalisation des entretiens avec les élèves, et donc la poursuite de cette étude. A la demande expresse de la direction, une information écrite explicitant brièvement le sujet et le cadre de recherche a également été adressée aux parents des élèves.

Quant aux élèves, ils ont été informés dans une séance hebdomadaire plénière de « groupe de parole » en présence de la psychologue et de l'enseignante. Nous leur avons expliqué que parfois les adultes vont aussi à l'école qui leur est destinée pour étudier et apprendre ; cela ne les a pas surpris dans la mesure où nous leur parlons régulièrement de cette réalité, vu que nous nous absentions régulièrement, ma collègue enseignante et moi-même, en raison de nos formations respectives. Nous avons notamment précisé que, dans notre situation, l'école des adultes s'intéresse à tous les aspects de la vie scolaire dans le but de l'améliorer et la rendre plus intéressante pour tous les élèves. Nous avons spécialement souligné l'importance de certains sujets qui sont connus uniquement des enfants, rendant leur parole et leur avis importants.

Ainsi, tous les entretiens ont été concrétisés dans les jours qui ont suivi. Les élèves ont été accueillis individuellement dans le lieu où ils travaillent avec moi habituellement, appelé atelier éducatif. Afin de faciliter l'entretien et accorder le maximum d'attention à l'interviewé, les entretiens ont été enregistrés.

Notre pratique auprès d'enfants avec des troubles du comportement, le fait que nous les côtoyons quotidiennement – ce terrain d'étude est également mon lieu de travail – ont constitué deux situations particulières qu'il nous semble important de discuter ici. La première tient au fait que lors des entretiens, les élèves se trouvent finalement en terrain familier : les lieux, la personne avec laquelle s'effectue l'interview, la manière de s'exprimer leur sont familiers et donc sécurisants. Cela a simplement rendu ces entretiens possibles. Excepté la situation d'un élève, pour qui les récréations en général semblent être un sujet sensible et donc difficile d'accès – ce dont nous parlerons plus en détail dans les résultats – tous les enfants ont paru intrigués mais manifestement détendus et volontaires dans le moment d'entretien. Alors même que, par certaines questions, des sujets relativement difficiles ont été abordés, tous les enfants ont pu répondre en se sentant compris et en confiance. De ce fait, cette particularité de la situation s'est assurément avérée confortable pour les enfants et ainsi favorable au déroulement des entretiens. Au final, le terrain familier aux élèves a certainement contribué à la qualité de nos entretiens.

Un biais est cependant apparu dans un second temps, par moments du moins, comme perturbateur de l'entretien. Il tient au fait que les élèves en difficulté scolaire vivent, depuis leur plus jeune âge, une réalité faite d'entretiens cliniques ainsi que de nombreuses formes d'interventions pédagogiques et éducatives individualisées. De ce fait, ils « peuvent assimiler l'entretien à une démarche évaluative touchant leur identité » (Boutin, 2000, p. 83). Ainsi à quelques reprises, surtout lorsqu'il s'agit d'évoquer des situations problématiques, les enfants semblent hésiter à en parler, comme alarmés par d'éventuelles conséquences de leurs paroles. Nous avons dû les conforter en clarifiant notre position de chercheur qui s'intéresse à leur récit en toute confidentialité et surtout sans but d'actionner, à leur insu, aucune conséquence négative ou évaluative.

Dans le respect des règles déontologiques de l'institution scolaire concernée et au regard des principes du code d'éthique de la recherche, cette étude respecte rigoureusement la confidentialité et la sphère privée de tous les acteurs, des institutions et des lieux concernés.

Ainsi, afin de rendre les situations et les lieux d'intégration anonymes, nous ne les nommerons pas dans ce travail. Dans le même but, nous avons attribué une lettre (*A, B, C, D, E, F*) à chaque élève de notre échantillon.

3.5 Plan d'analyse des résultats

Une fois les entretiens terminés, nous avons commencé par une réécoute en profondeur de toutes les conversations. Cela a permis d'en prendre connaissance de façon détaillée d'une part et, d'autre part, de découvrir parfois les différentes dimensions et subtilités des données enregistrées ; en effet, dans le feu de l'action de l'enquête, elles n'ont pas toujours reçu l'attention voulue, attendu que la fonction d'enquêteur saisit parfois le chercheur par sa complexité. Nous avons continué en transcrivant les cinq entretiens de manière synthétique, le sixième ayant été rendu dans son intégralité et figurant dans les annexes.

La question de l'analyse et de l'interprétation des données s'est posée ensuite pour cette « recherche du sens qu'est la recherche qualitative » (Boutin, 2000. p. 135). Nous avons fait le choix de procéder à l'analyse thématique qui « ignore ainsi la cohérence singulière de l'entretien, et cherche une cohérence thématique interentretiens » (Blanchet & Gotman, 2007, p. 96).

Nous avons ainsi déterminé trois thèmes consécutifs à notre question de recherche, à savoir intégration, métaémotion et stigmaté. Cela nous a amené à organiser ce travail en analysant chaque entretien et en structurant les données empiriques significatives dans les grilles d'analyse présentées par thème. Ainsi nous allons regrouper, en puisant transversalement dans chaque entretien, tout ce qui a trait au même thème.

4 Résultats et analyse

Dans cette partie du travail, nous présenterons les résultats sous forme de tableaux en fonction des différentes thématiques de nos entretiens, à savoir l'intégration scolaire, la métaémotion et le stigmat.

4.1 Intégration scolaire

Plusieurs questions ont trait à ce sujet et la thématique de l'intégration parcourt en filigrane l'ensemble du corpus des entretiens. Pour solliciter leur représentation de la récréation et questionner indirectement leur intégration, nous avons commencé par discuter avec les élèves d'une récréation qui s'est bien passée (voir tableau 2).

Tableau 2⁶. Intégration : point de vue des élèves (n=6) relativement à la récréation qui s'est bien passée.

Enfant	Verbatim	Mots clés / sujets clés
A	« <i>Le jour où il y a des dames elles ont apporté du lait [...] c'était bon j'ai bu trois fois le lait [...] avec C et D et moi [se sent bien] beaucoup content</i> ».	Personne externe lors de la récré ; boire du lait avec deux copains de sa classe.
B	« <i>Ça a été les jeux [...] mais on n'a même pas joué, on est juste resté tranquille [...] moi je jouais, à chaque fois je rigolais [...] avec C, A, E, D [élèves de sa classe]</i> ».	Les jeux ; rester tranquille avec ses copains de classe.
C	« <i>J'aime bien jouer avec mes amis [...] on joue à des jeux qu'on connaît [...] avec A, F et D [...] on joue pas avec les autres classes, on préfère jouer entre nous [...] les autres ils ont pas envie de jouer avec nous, nous on a pas envie de jouer avec eux [...] je ne sais pas pourquoi, je crois qu'ils jouent à des jeux qu'ils connaissent</i> ».	Jouer avec ses amis ; jouer entre nous ; jeux connus.

⁶ Règles de transcription dans les tableaux : *En italique*, le discours des enfants ; [...] coupure dans le récit pour les besoins de synthèse ; [] entre les parenthèses, notes de Transcriber. La transcription respecte, autant que possible, les manières de dire et les expressions des enfants.

D	« C'était bien parce que j'ai joué tout seul [...] un petit peu marché après un peu couru avec les autres jusqu'à la sonnerie [...] avec les enfants de ma classe ; [se sent] très bien [...] je regarde comment il fait C et A » .	Jouer seul ; jouer avec les enfants de ma classe.
E	« Hier on a joué avec les copains ça s'est bien passé ; avec ma classe ; ne sais pas [pourquoi c'était une bonne récré] contente comme d'habitude [...] contente [quand ça se passe bien, montre le sourire] ».	Jouer avec ma classe.
F	« Avec mes copains C, A et D ; on joue à se rattraper ; des fois [il joue] à la kotchima, se sent heureux [...] parce que j'aime bien gagner ».	Jouer avec mes copains.

Les six enfants évoquent tous l'importance d'être entourés des copains de leur classe lorsqu'ils argumentent au sujet de la bonne récréation. Aucun élève des trois autres classes n'est mentionné comme ayant participé à ces moments. Cinq d'entre eux parlent de l'importance de jeux en commun. *A* est le seul à ne pas parler de jeux et à évoquer la présence d'une personne extérieure venue lors de la journée du lait ; il ajoute cependant que c'est en compagnie de deux copains de sa classe qu'il a bu les verres de lait. Pour *B*, les jeux en commun semblent être au second plan et c'est clairement le simple fait d'être entouré par les élèves de sa classe, de rester tranquille et de rigoler ensemble, qui lui importe en discutant d'une bonne récréation. *C* dit préférer jouer *entre nous* et affirme ne pas avoir envie de jouer avec les *autres*. Il présuppose que les *autres* n'ont pas envie de jouer avec lui et les élèves de sa classe. Il parle de l'importance de jeux connus. En effet, il précise qu'avec les copains de sa classe, il joue à des jeux qu'il connaît et suppose que les *autres* jouent à des jeux qu'eux seuls connaissent.

Des discours des élèves sur leur récréation réussie, se dégagent deux notions clés. La première concerne le fait d'être entouré de copains de leur classe ; cela apparaît d'emblée comme condition fondamentale pour que ce moment soit considéré comme positif. La seconde est en lien avec les jeux qui semblent assurer la cohésion du groupe et fédérer les participants autour d'une activité commune qui leur est propre.

En abordant le point suivant, nous souhaitons approfondir la thématique de l'intégration en évoquant un aspect d'une récréation qui s'est mal passée (voir tableau 3).

Tableau 3. Intégration : point de vue des élèves (n=6) relativement à la récréation qui s'est mal passée.

Enfant	Verbatim	Mots clés / sujets clés
<i>A</i>	« Rien, de récré [aucune] s'est pas bien passée ».	Ne peut pas entrer dans le sujet.
<i>B</i>	« Non ; non ; [jamais eu de mauvaise récré] [...] oui c'est arrivé, quelqu'un qui m'a tapé sur l'épaule [...] avec le bout de la veste et ça a fait mal [...] c'était avec D, non avec un enfant de l'autre classe, c'était un enfant [de la classe] d'en face [digression, me montre son tatouage] ».	Se fait taper par un enfant de l'autre classe.
<i>C</i>	« Oui, on se dispute parce que D est toujours fâché [...] quand il est fâché on ne vient pas vers lui, je crois qu'il préfère être un peu seul [...] des fois on s'entend pas bien, A fait le doigt d'honneur, on se bagarre ».	Dispute, bagarre, mauvaise entente avec différents copains de classe.
<i>D</i>	« Non, jamais arrivé une récré pas bien [...] c'est quand on donne les coups de pieds [...] moi je n'ai pas fait [...] c'est avec C [les coups de pied] ».	Coups de pieds avec un élève de sa classe.
<i>E</i>	« J'en ai aucune [qui s'est mal passé] avec les maitresses pas bien [...] avec des enfants des autres classes, classes enfantines ».	Avec les maîtresses ; avec les élèves de la classe enfantine.
<i>F</i>	« Aucune [mauvaise récré] des fois quand-même avec E. [...] elle m'énerve fort ».	Une copine de sa classe qui l'énerve.

A n'entre pas du tout en matière, il apparaît résolu à dénier l'existence des moments difficiles et ne peut donc pas parler des mauvaises récréations. *B* parle d'avoir été tapée par un enfant de sa classe, se ravise aussitôt et attribue cette agression à un enfant de l'autre classe. A ce moment de l'entretien, elle change de sujet de conversation et digresse en montrant son tatouage. Pour les quatre autres *C*, *D*, *E* et *F*, l'évocation de la mauvaise récréation est en rapport avec les copains de leur classe : bagarre, coups de pieds, mauvaise entente, énervement, et dispute en sont les composants principaux. Quant à *E*, elle parle en plus d'un problème avec une maîtresse. Ses relations avec les autres des classes enfantines posent également problème, mais elle n'en dit pas plus.

Au premier abord cinq enfants, hormis *C*, disent ne pas avoir eu de mauvaise récréation. Ils entrent dans ce sujet plus difficilement que lorsqu'il s'agissait de discuter de la bonne récréation : par exemple, il est nécessaire de tous les relancer, sauf *C*, après leur première réponse négative. Par ailleurs, *E* montre des signes d'impatience et se tortille sur sa chaise, *D* sort de sa poche un jouet et *B* me montre son tatouage sur le bras. Ils souhaitent manifestement en finir le plus rapidement possible et, de ce fait, le verbatim de ce thème est plus réduit que celui concernant la bonne récréation.

Nous voyons comment les représentations d'une récréation difficile convoquent exclusivement, à une exception près, le cercle fermé de leur petite classe. Dans les moments difficiles, les enfants semblent se représenter majoritairement comme étant seuls ou en relation conflictuelle duale et les protagonistes semblent être désunis avec leur groupe.

4.2 Métaémotion

La métaémotion est le deuxième thème principal de cette étude. En effet, nous savons les liens qui existent entre l'intégration scolaire et la capacité de l'individu à gérer la relation à soi-même et à son entourage (Pons, Doudin, Harris & de Rosnay, 2002). Nous savons également que la cote de popularité de l'élève est liée, entre autres, à la capacité de comprendre et gérer ses émotions. Ici, nous tenterons d'explorer et de mieux comprendre comment cette gestion interfère avec le comportement lors de la récréation. Nous nous attacherons plus particulièrement à comprendre comment les enfants réagissent dans les situations conflictuelles (voir tableau 4).

Tableau 4. Métaémotion : point de vue des élèves (n=6) relativement à leur comportement lors de la récréation qui s'est mal passée.

Enfant	Verbatim	Mots clés / sujets clés
A	« [Aimerait que] <i>la récré se termine beaucoup plus vite, rentrer sans demander si la récré [durait] zéro minute, aimerait rentrer [plus vite et] travailler beaucoup en classe</i> ».	Voudrait supprimer la récréation ; préfère travailler en classe.

<i>B</i>	« <i>Aa ! grrr... arrête, je lui ai dit arrête, et puis après il arrêta pas alors je l'ai tapé, et après j'ai pleuré [...] j'ai pleuré et il a arrêté [...] je dirai à sa maîtresse qu'il m'a tapé [si ça arrivait encore] ».</i>	Dit arrêter ; pleure et le problème est réglé.
<i>C</i>	« <i>Ça me rend fâché des fois j'ai dit arrête et des fois je bagarre fâché, je me sens fâché [si ça arrivait encore] je préfère ne pas bagarrer, rester tranquille [...] des fois j'arrive, des fois j'arrive pas leur dire de se calmer, si ça marche pas je m'énerve ».</i>	Fâché ; parfois dit arrêter, parfois se bagarre.
<i>D</i>	« <i>Je l'ai arrêté avec mes mains quand il tape je dis arrête ! après [je l'ai] relevé et laissé ».</i>	Stoppe l'agresseur avec ses mains ; lui dit d'arrêter.
<i>E</i>	« <i>Je ne sais pas moi ; rien fait ; je cours simplement ».</i>	Ne fait rien ; va simplement courir.
<i>F</i>	« <i>Je joue plus avec elle [...] je dis rien à personne, pars jouer avec quelqu'un d'autre [maintenant] je lui dirais d'arrêter ».</i>	Va vers d'autres enfants pour éviter le conflit; ne dit rien à personne.

A dit ici son aversion manifeste pour les récréations : il commence en exprimant son souhait qu'elles soient plus courtes, et finit par dire qu'il les trouve tout à fait superflues et exaspérantes. Cela lui semble être une perte de temps inutile ; une durée de *zéro minute*, c'est-à-dire une école sans récréations serait souhaitable selon lui. À la place, il préférerait travailler plus de temps en classe. Au copain qui la tape avec sa veste, *B* commence par dire d'arrêter, tape à son tour et finalement, elle se met à pleurer ; elle semble considérer que pleurer a eu l'effet souhaité, celui d'arrêter son assaillant. *C* dit sa difficulté d'agir, comme il souhaiterait idéalement le faire lorsqu'il est fâché avec un copain. Parfois il arrive à échapper à la bagarre en demandant au copain d'arrêter, parfois ça ne semble pas marcher et alors il se bagarre. Il voudrait pouvoir rester tranquille, dire à ses camarades de se calmer, mais ça ne marche pas toujours comme il veut ; il se fâche malgré lui et en vient aux mains. *D* dit à l'autre de s'arrêter et ensuite *arrête avec ses mains* le copain qui l'embête ; une fois à terre, il le relève et le laisse sans autre forme de procès. *E* ne semble pas pouvoir restituer, mettre en paroles sa réaction en cas de problème lors de la récré ; elle sait par contre que sa réponse est l'agitation : *courir simplement*. Quant à *F*, il réagit en allant jouer avec quelqu'un d'autre ; il semble n'avoir besoin de rien dire ni à son partenaire, ni à qui que ce soit d'autre.

Les propos de la majorité des élèves illustrent le fait que la réponse principale en cas de situation conflictuelle est l'action : partir jouer avec d'autres élèves, courir simplement, se bagarrer, vouloir rentrer en classe avant l'heure et travailler. Par ailleurs, l'élève *A* admet ici son aversion pour les récréés : il est prêt à travailler tout le temps en classe et échapper ainsi à ces minutes difficiles.

La thématique suivante a pour but d'identifier les émotions pénibles des élèves. Nous nous demandons comment les élèves pensent leurs émotions et finalement comment ils maîtrisent leur expression dans une situation difficile lors d'une récréation (voir tableau 5).

Tableau 5. Métaémotion : point de vue des élèves (n=6) relativement aux émotions pénibles.

Enfant	Verbatim	Mots clés / sujets clés
<i>A</i>	-	Ne peut pas entrer dans le sujet.
<i>B</i>	« Très triste, je pleure [quand je suis triste] quelqu'un qui m'a consolé [...] m'a calmé; un enfant de l'autre classe [sait pas son nom] m'a caressé le dos ».	Très triste et pleure ; un enfant de l'autre classe qui la caresse et la console.
<i>C</i>	« Je me sens fâché et puis, voilà c'est tout ».	Se sent fâché.
<i>D</i>	« Même pas pleuré [me suis] senti mal, rien dit ».	Ne pleure même pas ; ne dit rien ; se sent mal.
<i>E</i>	« Fâchée, je cours simplement ; [quand fâchée] je dis des gros mots ».	Fâchée ; dit des gros mots.
<i>F</i>	« Mal, pas content ; [quand ne se passe pas bien] énervé fort ».	Se sent mal ; pas content.

A n'entre pas en discussion au sujet de ses émotions, de même qu'il n'a pas pu parler des récréations qui ne se sont pas bien passées ; il semble excédé par la question et ne peut rien répondre. *B* dit pleurer quand elle est triste ; elle affirme que c'est un enfant de l'autre classe qui l'a calmée en la consolant et lui caressant le dos. *C* dit qu'il se sent fâché et semble considérer qu'il n'y a rien d'autre à dire à ce sujet. *D* semble identifier son sentiment de malaise mais ajoute qu'il ne pleure même pas ; de surcroît, il dit ne confier son vécu à personne. Fâchée, *E* ne contrôle pas son langage, dit des gros mots et s'absorbe dans la course. *F* dit se sentir mal et fortement énervé quand sa récréation ne se passe pas bien ; il ne peut cependant pas expliciter comment c'est pour lui de se sentir mal.

Triste, fâché, mal, pas content, énervé : nous voyons comment la catégorisation des émotions est peu nuancée chez les élèves interrogés. *C, D, E* et *F* demeurent pas ailleurs distancés de leur vécu émotionnel. Le poids affectif est entièrement passé sous silence pour *A*. Il nous semble important de préciser ici notre hypothèse quant à cette réaction : il est possible qu'elle soit en lien avec un important trouble de langage de cet élève. En effet, tout en ayant un développement cognitif et des capacités de raisonnement largement opératoires, cet élève est néanmoins en grande difficulté dans l'aspect langagier – tant sur le versant de l'expression que sur celui de la compréhension. Nous allons reprendre ce sujet plus en détail dans la discussion.

4.3 Stigmate

Afin d'aborder le thème du stigmate, nous avons décidé de l'approcher de manière indirecte. Ainsi, lors des entretiens, nous avons commencé en pointant le nombre de copains connus lors de la récréation. Nous avons également cherché à comprendre comment les enfants considèrent et argumentent leur propre situation dans le préau scolaire (voir tableau 6).

Tableau 6. Stigmate : point de vue des élèves (n=6) relativement au nombre d'enfants connus des classes régulières.

Individu	Verbatim	Mots clés
<i>A</i>	« Une personne seulement, c'est X, c'est un grand ».	Connaît X. Le considère comme grand.
<i>B</i>	« Non je ne connais pas ».	Ne connaît personne.
<i>C</i>	« Non je ne connais aucun enfant [...] ah oui je connais un seul chez les grands c'est X ».	Connaît X. Le considère comme grand.
<i>D</i>	« Oui un, c'est X ; et un qui est en chaise roulante [dit ne pas savoir son nom] ».	Connaît X, et Y qui se déplace en chaise roulante.
<i>E</i>	« Je ne joue pas avec les autres enfants parce que je ne les connais pas ».	Ne connaît personne.
<i>F</i>	« Un, c'est X ».	Connaît X.

Parmi la soixantaine d'élèves présents lors des récréations, quatre des interviewés disent ne connaître qu'un seul et même copain : *X*. Deux enfants le considèrent comme un grand. *E* ajoute qu'il connaît un autre enfant dont il ne sait pas le nom, mais il précise que c'est l'enfant qui se déplace en chaise roulante. Deux autres élèves disent ne connaître personne.

Nous avons simplement poursuivi avec ce thème en nous intéressant aux causes déterminant, selon eux, la qualité de leur réseau social (voir tableau 7).

Tableau 7. Stigmate : argumentation des élèves (n=6) relativement à la qualité de leur réseau social.

Individu	Verbatim	Mots clés
A	« Mais on joue plus avec lui, lui il a décidé de jouer avec ses copains [...] aimerait pas qu'on se mélange de classes [que les classes se mélangent] je sais pas [pourquoi cette situation] lui il joue toujours avec ses copains, moi je joue avec mes copains ».	Chacun dans son groupe ; pas de mélanges. À chaque groupe ses jeux spécifiques.
B	« Ça veut dire que je n'ai pas d'amis dans toutes les autres classes [...] je ne sais pas [pourquoi] ».	Pas d'amis dans les autres classes ;
C	« Le matin on joue [avec X] mais des fois quand je fais la récré, il préfère jouer avec ses amis et nous on joue entre nous [...] j'aime bien jouer avec mes amis, on joue à des jeux qu'on connaît [...] on joue pas avec les autres classes, on préfère jouer entre nous [...] les autres ils ont pas envie de jouer avec nous, nous on a pas envie de jouer avec eux [...] je ne sais pas pourquoi, je crois qu'ils jouent à des jeux qu'ils connaissent ».	Pendant la récré chacun joue avec sa classe ; pas envie de se mélanger ; jeux spécifiques
D	-	-
E	« Je ne joue pas avec les autres enfants parce que je ne les connais pas [...] dans la cour il y a des garçons qui jouent au foot et font les marques dans la fenêtre de la classe [se comportent mal] ».	Ne joue pas car ne connaît pas les autres ; les autres se comportent mal
F	« Parce que ce n'est pas longtemps qu'on est là ».	Depuis pas longtemps dans cette école

Quatre enfants disent connaître un seul et même copain *X*, parmi la soixantaine d'élèves présents lors des récréations. *A* dit cependant ne plus jouer avec lui. Il lui attribue la décision de vouloir jouer uniquement avec les élèves de sa classe d'une part, et la volonté de maintenir la séparation entre sa classe et la classe spécialisée d'autre part. Il avance que, selon *X*, les classes ne doivent pas se mélanger mais cela ne semble pas le heurter. Il a l'air de s'accommoder de cet état de choses en disant que chacun, de son côté, joue avec les copains de sa classe. *C* dit connaître le même élève : *X* qui joue avec eux le matin, c'est-à-dire avant la

première sonnerie de la journée. Il ajoute que lors de la récréation, quand tous les enfants sont présents, ce garçon *préfère* retourner jouer avec ses amis. Et il termine, en concluant que lui joue également avec les siens. Cela ne semble pas lui poser de problème. *D* dit connaître deux enfants des autres classes : le premier est *X*, le deuxième est un enfant se déplaçant en chaise roulante dont il ne sait pas le nom. Il semble cependant peu en lien avec ces deux élèves. Il ne peut rien répondre quant à expliquer pourquoi il connaît si peu d'élèves des trois autres classes.

F est le quatrième à indiquer *X*, comme seul élève connu en dehors de sa classe. Il dit jouer avec lui le matin avant la sonnerie et parfois lors de la récréation. Sa réponse, quant au fait de connaître peu d'enfants des autres classes, attribue cet état de choses au fait qu'il fréquente cette école depuis trop peu de temps. *B* dit ne connaître aucun enfant des trois classes présentes dans la cour de la récréation. Elle ajoute aussi que cela équivaut à ne pas avoir d'autres amis, que ceux de sa classe. *E* exprime un constat opposé en disant ne pas jouer avec les autres puisque justement, elle ne les connaît pas. De plus, elle signale que le comportement de garçons des autres classes est incorrect, ce dont elle semble vouloir se distancier.

En termes univoques, les élèves identifient l'existence de deux unités différenciées : *nous* et les *autres*. Il se finalise ici une construction de la récréation faite de ces deux composantes principales. Seul le commentaire de *F* apparaît discordant en remarquant qu'ils ne sont pas présents depuis assez longtemps dans cette école pour avoir beaucoup de copains.