



HAL
open science

Scolarisation d'un élève hyperactif en classe ordinaire : les adaptations pédagogiques

Anaïs Spetebroot

► **To cite this version:**

Anaïs Spetebroot. Scolarisation d'un élève hyperactif en classe ordinaire : les adaptations pédagogiques. Education. 2012. dumas-00735148

HAL Id: dumas-00735148

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00735148v1>

Submitted on 25 Sep 2012

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**MASTER 2 SMEEF
SPECIALITE « PROFESSORAT DES ECOLES »
ANNEE 2011/2012
SEMESTRE 4**

INITIATION A LA RECHERCHE

MEMOIRE

NOM ET PRENOM DE L'ETUDIANT : SPETEBROOT Anaïs
SITE DE FORMATION : Villeneuve d'Ascq
SECTION : 5

Intitulé du séminaire de recherche : Psychologie – Elèves à besoins éducatifs particuliers
Intitulé du sujet de mémoire : Scolarisation d'un élève hyperactif en classe ordinaire : les adaptations pédagogiques.
Nom et prénom du directeur de mémoire : RYCKEBUSCH Céline

Direction

365 bis rue Jules Guesde
BP 50458
59658 Villeneuve d'Ascq cedex
Tel : 03 20 79 86 00
Fax : 03 20 79 86 01
Site web : www.lille.iufm.fr

Sommaire

Introduction	2
1. La scolarisation des élèves handicapés	5
1.1 Le cadre législatif : la loi du 11 février 2005	5
1.2 La mise en œuvre de la loi au niveau scolaire	6
1.2.1 Les étapes du PPS	7
1.2.2 L'équipe de suivi de scolarisation et l'enseignant référent	8
1.2.3 La mise en place du PPS	9
1.2.4 Les différentes modalités de la scolarisation	11
2. Les TDAH en classe	12
2.1 Définition et prise en charge du trouble	12
2.2 Répercussions sur les apprentissages	13
2.3 Hypothèses	15
3. Questionnaire	17
3.1 Réalisation du questionnaire	17
3.2 Distribution et analyse des réponses	17
4. Observations des pratiques pédagogiques de l'enseignant	20
4.1 Construction d'une grille d'observation	20
4.1.1 La méthodologie de l'observation	20
4.1.2 Présentation de la grille construite	22
4.2 Réalisation des observations et analyse	23
4.3 Entretiens d'approfondissement des observations	24
4.3.1 le méthodologie de l'entretien semi-directif	24
4.4 Réalisation des entretiens et analyse	25
Discussion	26
Conclusion	30
Bibliographie	31
Sitographie	31
Référence	32

Introduction

En premier lieu, ce qui nous intéressait le plus en tant que sujet de mémoire était les troubles du comportement comme l'insolence, la provocation ou la violence. Nous nous interrogeons sur la façon d'intervenir en classe face à ce type de comportement.

Mais n'ayant pas connaissance de ce qu'étaient les Troubles de la Conduite (TC) ou les Troubles Oppositionnels avec Provocation (TOP), nous nous sommes rapidement rendus compte que nos recherches étaient davantage sociologiques que psychologiques.

De plus, un problème s'est posé au niveau de la faisabilité du sujet. En effet, un élève présentant un TC ou un TOP n'est pas évident à trouver.

Nous nous sommes alors tournés vers un autre trouble du comportement : le Trouble Déficit de l'Attention Hyperactivité (TDAH), trouble plus fréquent chez les enfants. Nos nouvelles lectures se sont donc axées sur ce sujet.

L'hyperactivité est un trouble que l'on peut trouver dans les classes spécialisées, mais aussi en classes ordinaires, de manière assez fréquente. Nous pensons qu'il est important de savoir comment agir efficacement, pour le bien-être de l'élève présentant ce trouble, mais aussi pour les autres élèves de la classe.

Quelles adaptations pédagogiques mettre en place face à un élève hyperactif ?

L'enseignant doit adopter des stratégies éducatives et pédagogiques. Il s'agit ici de prévention dans le sens où il est nécessaire d'organiser d'une certaine façon les apprentissages et la vie de la classe afin d'éviter les comportements indésirables.

L'enseignant doit tout d'abord s'entourer. Travailler en équipe lui permet de profiter d'avis d'autres professionnels afin d'identifier et d'analyser correctement le schéma comportemental de l'enfant. De plus, l'enfant doit être face à un système éducatif cohérent. Il est alors indispensable de créer un projet commun qui définit les objectifs éducatifs et les moyens pour les atteindre.

Observer l'enfant est primordial pour pouvoir adopter des stratégies. L'observation doit être spontanée (dans les situations difficiles), mais aussi construite. Il est question de comprendre l'enfant pour pouvoir intervenir rapidement avant l'entrée dans le trouble ou

d'éviter d'aggraver la situation. Une bonne observation réclame : la définition du comportement à observer, le choix de la durée et des lieux d'observation, la qualité et la détermination du nombre des observateurs, un cadrage de l'observation, un catalogue des résultats pour permettre une analyse, une interprétation dépourvue de tout jugement.

L'enseignant coopère avec les parents ou la famille de manière active, en multipliant les rencontres, afin de les associer aux stratégies éducatives mises en place.

Se lancer dans les apprentissages nécessite pour l'élève un cadre relationnel bienveillant. Empathie, écoute, échange et observation favorisent cette relation.

Un enfant atteint d'un TDAH est incapable de s'adapter à une nouvelle situation. Cela est vécu comme quelque chose d'inquiétant. L'enseignant doit donc organiser les transitions, comme les passages d'un niveau à un autre ou d'un cycle à un autre. Il faut pour cela définir avec l'enfant les raisons et objectifs de la transition, préparer et guider le personnel de la nouvelle structure, et préparer l'enfant et l'accompagner dans cette structure.

La difficulté de ces enfants à se situer dans le temps les rend sensibles aux changements, à l'inconnu. Il faut alors gérer et structurer l'environnement temporel et spatial. Des indices comme des rituels ou des signaux peuvent être utilisés pour débiter et terminer les activités faites en classe. On peut également spécialiser les espaces : un pour la lecture, un pour les arts plastiques etc. L'emploi du temps et les horaires doivent être clairs et prévisibles pour l'enfant. Il est possible de confectionner avec lui l'emploi du temps de sa semaine, même hors temps scolaire, afin de le sécuriser. Pour faciliter l'apprentissage, l'enseignant montre à l'élève la succession des tâches demandées. Il peut alors comprendre ce qu'on attend de lui. Tout changement est anticipé et expliqué. Des moments et lieux « sas » peuvent être envisagés afin de permettre à l'enfant de « souffler » lors d'un moment d'agitation. Cet isolement ne doit pas être perçu par l'enfant comme quelque chose de négatif pour lui, au contraire.

Un enfant hyperactif a du mal à s'intégrer dans un groupe social composé de règles. Le rôle de l'enseignant est de structurer et gérer les relations sociales et affectives. Le cadre de l'enfant doit le sécuriser. Pour cela il est indispensable de définir les droits de l'enfant, et par la suite ses devoirs. Les règles sont exprimées clairement, sont connues, comprises, partagées, utiles, positives, raisonnables et appliquées avec constance. Cette loi peut évoluer et son application fait l'objet d'un renforcement positif. Les activités de la classe sont basées sur la coopération et non sur la compétition (il est même possible d'envisager

un tutorat). L'implicite se doit d'être verbalisé, particulièrement au niveau affectif et relationnel.

L'enfant ne perçoit et ne comprend pas les attentes de l'enseignant. Ce dernier soutient et renforce donc les comportements attendus en les identifiant avec l'élève et en lui enseignant des habiletés sociales. Toutefois, les attentes de l'enseignant doivent être adaptées à la situation de l'élève. Au lieu de sanctionner les comportements négatifs, il récompense les comportements adaptés. Un contrat de comportement qui définit les attentes de l'enseignant, les aides de celui-ci et les comportements attendus de l'élève est signé par les deux partis. Un comportement adapté se célèbre avec toute la classe. L'enseignant doit bien évidemment jouer le rôle de modèle en montrant des comportements responsables et respectueux.

Pour un bon déroulement de la classe, l'enseignant prévient et gère les débordements de façon positive. L'utilisation de l'humour est préconisée, afin de ne pas alourdir une situation déjà tendue et de ne pas humilier l'enfant. Un plan de gestion de crise est établi lors du travail en équipe. Lors de ces situations, l'enseignant reste maître de soi et évoque la notion de réparation plutôt que de sanction, sans oublier le but éducatif.

Comme pour chaque élève et d'autant plus pour un enfant atteint d'un TDAH, les apprentissages doivent avoir du sens. Pour accroître l'intérêt de l'enfant, il faut qu'il voie les activités faites en classe comme utiles hors du cadre scolaire. De plus, selon Boimare S., les mythes ou romans initiatiques permettent aux enfants de structurer leurs fantasmes et diminuer leur peur d'apprendre. Il s'agit d'aborder des contenus culturels riches. Il faut cependant faire attention à ne pas restreindre les objectifs au niveau des apprentissages simplement pour mettre l'élève en situation de réussite.

L'enseignant adapte ses démarches à l'élève et renforce l'étayage. Les nombreux outils d'aide sont nombreux, connus et à la portée de l'élève. Le maître est présent, il encourage et sollicite l'élève régulièrement (verbalement ou physiquement).

Enfin, il aide l'enfant dans sa difficulté à apprendre. Il doit savoir distinguer l'enfant de son travail, c'est-à-dire détacher l'évaluation du travail de l'évaluation de la personne. L'enseignant doit dans ce cas faire attention au vocabulaire qu'il emploie lorsqu'il s'adresse à l'élève.

Nous allons dans un premier temps nous intéresser à la scolarisation des élèves handicapés avec la loi du 11 février 2005, pour pouvoir présenter sa mise en œuvre.

Puis nous présenterons le trouble : sa définition et ses conséquences sur les apprentissages, pour ensuite émettre des hypothèses de recherche en lien avec notre problématique.

Enfin, le questionnaire, les observations et l'entretien seront décrits et analysés afin de pouvoir valider ou non nos hypothèses.

1. La scolarisation des élèves handicapés

1.1 Le cadre législatif : la loi du 11 février 2005

La loi du 11 février 2005 est la loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.

Elle réforme la loi du 30 juin 1975, loi d'orientation des personnes handicapées, qui transforme en obligations nationales la prévention et le dépistage des handicaps, les soins, l'éducation, la formation et l'orientation professionnelle, l'emploi, la garantie d'un minimum de ressources, l'intégration sociale et l'accès aux sports et loisirs du mineur ou de l'adulte handicapé. Elle intervient dans une politique d'intégration, le but étant d'assurer l'autonomie des personnes handicapées et de les maintenir dans un cadre de vie et de travail ordinaire.

La loi de 2005 se compose de cent un articles et donne lieu à la rédaction de plus de quatre-vingt textes d'application. C'est l'une des principales lois sur les droits des personnes handicapées, depuis la loi de 1975.

Elle donne pour la première fois une définition du handicap : « constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant.»

Cette loi met en avant cinq objectifs :

- le droit à la compensation : la prise en charge par la collectivité des dépenses liées

au handicap, que les aides soient humaines ou techniques.

- l'intégration scolaire : l'accessibilité, la scolarisation dans l'établissement scolaire le plus proche et la mise en place d'aménagements nécessaires
- l'insertion professionnelle : avec un système d'incitations et de sanctions alourdies pour que l'obligation légale d'un quota de 6% de personnes handicapées dans le secteur public et dans les entreprises privées de plus de vingt personnes soit respectée
- le renforcement de l'accessibilité : l'accès aux espaces publics, aux systèmes de transport et au cadre bâti neuf
- la simplification administrative : création des Maisons Départementales des Personnes Handicapées (MDPH)

La loi crée également la Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées (CDAPH), qui fusionne les compétences de la Commission Technique d'Orientation et de Reclassement Professionnel (COTOREP) et de la Commission Départementale de l'Education Spéciale (CDES). La CDAPH est constituée dans chaque MDPH et comprend des représentants du département, des services et des établissements publics de l'état, des organismes de protection sociale, des organisations syndicales, des associations de parents d'élèves, des représentants des personnes handicapées et de leurs familles désignés par les associations représentatives, et un membre du conseil départemental consultatif des personnes handicapées. Elle sert à prendre des décisions concernant l'ensemble des droits de la personne handicapée.

1.2 La mise en œuvre de la loi au niveau scolaire

La loi renforce les actions en faveur de la scolarisation des élèves handicapés et affirme le droit pour chacun à une scolarisation en milieu ordinaire au plus près de son domicile, à un parcours scolaire continu et adapté.

C'est le décret N°2005-1752 du 30-12-2005 qui évoque le "parcours de formation des élèves présentant un handicap". Il définit les dispositions qui permettent d'assurer la continuité du parcours de formation de l'élève présentant un handicap. Il établit également le Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS) qui remplace le Projet Individuel de

Scolarisation (PIS).

Le PPS constitue un élément du plan de compensation prévu par la loi. Il est élaboré par l'équipe pluridisciplinaire de la MDPH suite à une évaluation des compétences et des besoins de l'élève. Le projet définit les modalités de déroulement de la scolarité et les actions pédagogiques, psychologiques, éducatives, sociales, médicales et paramédicales répondant aux besoins particuliers de l'élève présentant un handicap. Le PPS permet l'accueil ou le maintien de celui-ci dans des conditions ordinaires de scolarité, tout en assurant un accompagnement par des professionnels du monde médical et/ou médico-social. L'enfant présentant un handicap doit bénéficier d'une scolarisation adaptée. Les aménagements de la scolarité peuvent être de nature et d'importance diverses : ils portent sur les objectifs de la scolarisation, sur les aides partenariales nécessaires (Auxiliaire de Vie Scolaire), sur les conditions matérielles de l'accueil, etc. Le PPS réfléchit à tous ces aspects.

1.2.1 Les étapes du PPS

Dans un premier temps, seuls les représentants légaux de l'enfant sont habilités pour procéder à une saisine de la MDPH.

Celle-ci va renvoyer aux parents plusieurs documents nécessaires à l'évaluation des besoins de l'enfant. Ces documents vont ensuite être analysés par l'Equipe Pluridisciplinaire d'Evaluation (EPE) de la MDPH qui peut, le cas échéant, solliciter des informations supplémentaires. En tenant compte de ces éléments, elle élabore un projet personnalisé de scolarisation (ou elle réaménage dans le cas d'un projet mis en place antérieurement). Cette élaboration se fait en collaboration avec l'enfant et ses représentants légaux. Le projet propose des compensations qui seront soumises à la CDAPH. C'est elle qui arrête les décisions.

La mise en place concrète du PPS est confiée à un « enseignant référent » désigné par la MDPH. Il prend alors contact avec l'équipe éducative afin de se mettre d'accord sur la mise en œuvre du projet. Il devient l'interlocuteur privilégié de la famille ou du représentant légal.

Le PPS fait l'objet d'un suivi et de mises au point régulières, au minimum une fois par an

par l'Equipe de Suivi de Scolarisation (ESS) sous la conduite de l'enseignant référent. Cela est nécessaire afin de répondre aux besoins et aux évolutions de l'enfant. Cette ESS est composée des parents ou représentants légaux, de l'enseignant référent, du ou des enseignants qui ont en charge la scolarité de l'élève, des professionnels de l'éducation, de la santé ou des services sociaux, du responsable de l'établissement de référence, du directeur de l'établissement sanitaire ou médico-social si l'élève y est pris en charge, du psychologue scolaire, du conseiller d'orientation-psychologue et des personnels sociaux et de santé de l'éducation nationale. Elle assure le suivi des décisions de la CDAPH et peut également suggérer des réajustements ou un changement d'orientation si elle le juge nécessaire. Elle joue un rôle important lors des paliers d'orientation (passage de la maternelle à l'élémentaire, passage au collège).

A la suite des décisions prises par l'ESS, l'enseignant référent élabore une fiche de liaison ESS-EPE. Après avoir étudié le bilan de mise en œuvre du PPS, l'EPE ajuste les aides attribuées aux nouveaux besoins de l'enfant et donne son avis sur les orientations scolaires envisagées et sur les orientations vers les établissements et services médico-éducatifs.

La décision finale revient aux parents ou au représentant légal, qui disposent de quinze jours pour faire part de leurs observations.

Si c'est l'équipe éducative qui estime qu'un élève a besoin d'un PPS pour progresser et réussir dans sa scolarité, elle peut demander officiellement aux parents ou au représentant légal d'engager une démarche en direction de la MDPH, qui renvoie aux parents un courrier. Celui-ci confirme la demande formulée par l'équipe éducative. A partir de ce moment, les parents ont un délai de quatre mois pour effectuer cette démarche. S'ils ne le font pas, le chef d'établissement informe l'Inspecteur d'Académie qui saisira la MDPH afin que le dialogue avec les parents ou le représentant légal se poursuive.

1.2.2 L'équipe de suivi de scolarisation et l'enseignant référent

La mission de l'équipe de suivi de scolarisation est de faciliter la mise en œuvre du PPS et d'en assurer le suivi. Elle veille à ce que l'élève bénéficie des accompagnements spécifiques que sa situation nécessite et se voit avertie de la manière dont sont réalisées les

mesures d'accompagnement décidées par la CDAPH. Elle s'assure que cette organisation soit conforme au PPS. L'équipe de suivi de la scolarisation est réunie par l'enseignant référent au moins une fois par an. Les réunions se déroulent de préférence dans l'établissement scolaire de référence de l'élève. L'équipe de suivi de la scolarisation fait part à l'équipe pluridisciplinaire de la MDPH des observations faites relatives aux besoins et aux compétences de l'élève en situation scolaire, dans le but de permettre la réévaluation régulière du PPS. Pour cela, elle utilise des outils d'observation et d'analyse des besoins de l'élève handicapé en situation scolaire, qui permettent d'éclairer l'équipe pluridisciplinaire de la MDPH sur l'atteinte des objectifs scolaires définis par le PPS, en référence aux programmes officiels de l'école. L'équipe de suivi de la scolarisation informe l'inspecteur de l'éducation nationale concerné ou le chef d'établissement, des modalités d'organisation de la scolarisation de chaque élève handicapé telles qu'elles sont mises en œuvre.

L'enseignant référent opère essentiellement après décision de la CDAPH. Il doit garantir la meilleure mise en œuvre possible du PPS afin de veiller à sa continuité et à sa cohérence. Il veille à l'articulation des actions conduites par toutes les personnes qui interviennent dans le cadre du PPS. Lorsqu'il intervient dans le cas d'une première scolarisation avant évaluation de l'équipe pluridisciplinaire de la MDPH, il a un rôle important d'information, de conseil et d'aide, tant auprès de l'équipe éducative que des parents ou représentants légaux de l'enfant. Il doit contribuer à l'accueil et à l'information des familles. En cas de désaccord entre une équipe enseignante et une famille sur l'utilité d'une saisine, il aide à la recherche de la solution la plus adéquate à la situation de l'élève. Il réunit et dirige les équipes de suivi de la scolarisation, rédige les bilans de leurs réunions et en assure la diffusion auprès des parties concernées, notamment auprès de l'inspecteur de l'Éducation nationale, et établit et tient à jour un dossier de suivi.

1.2.3 La mise en place du PPS

L'élève est tout d'abord inscrit dans l'établissement scolaire ordinaire de proximité, celui où « se déroulerait sa scolarité compte tenu de son âge, si elle ne faisait l'objet d'aucune décision par la commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées

(CDAPH) ». Celui-ci devient son établissement scolaire de référence. Cependant, si le PPS de l'élève rend nécessaire le recours à un dispositif adapté, la scolarisation de l'élève peut inclure un autre établissement scolaire. L'élève est alors administrativement inscrit dans cet autre établissement. Il conserve néanmoins un lien particulier avec son établissement scolaire de référence qui est mentionné comme tel dans le PPS. Dans chaque établissement scolaire le projet d'école doit déterminer « les dispositions prises pour assurer l'accueil des élèves handicapés ». L'équipe éducative de l'institution scolaire au sein de laquelle l'élève effectue sa scolarité « réalise et conduit son projet personnalisé de scolarisation ». Lorsque le déroulement du cursus scolaire de l'enfant ne fait pas l'objet d'une décision de la CDAPH, il est mené par les établissements selon le droit commun. Avant l'évaluation des besoins par l'ESS et la décision de la CDAPH, l'élève handicapé est accueilli dans les mêmes conditions que les autres, sous réserve des aménagements spécifiques nécessaires (le plus souvent à la maternelle lors de la première admission). Si la famille a saisi la MDPH avant l'inscription et qu'un plan de compensation initial est établi, l'école en est informée. L'équipe éducative est alors réunie par anticipation dès l'inscription en mairie et avant la fin de l'année scolaire qui précède l'entrée à l'école de l'enfant. Lors de cette réunion, les éléments précurseurs d'un PPS sont réfléchis et communiqués à l'équipe pluridisciplinaire de la MDPH par l'entremise de l'enseignant référent. Celle-ci les valide ou les améliore afin que le PPS puisse être mis en œuvre dès la rentrée scolaire. L'ESS pourra par la suite proposer sa perpétuation ou suggérer des évolutions.

Si aucune démarche n'a été entreprise avant la rentrée scolaire, le directeur de l'école réunit l'équipe éducative aussitôt qu'une situation préoccupante qui mérite un examen approfondi est signalée. Le chef d'établissement communique alors aux parents les coordonnées de l'enseignant référent et les informe du rôle de celui-ci. De la même manière, il informe l'enseignant référent qui entre en contact avec les parents et les guide, si nécessaire, pour saisir la MDPH. Les parents ou les responsables légaux sont avertis par écrit du fait que l'équipe éducative souhaite qu'un PPS soit élaboré. En attendant les décisions de la CDAPH, la scolarité de l'enfant s'organise selon le droit commun de la même façon que pour les autres élèves. Les équipes éducatives sont aidées et soutenues par les équipes de circonscription en ce qui concerne les adaptations pédagogiques nécessaires.

1.2.4 Les différentes modalités de la scolarisation

Les conditions de scolarisation individuelles dépendent de la nature et de la gravité du handicap de l'enfant.

Plusieurs cas de figure sont possibles :

- comme vu précédemment, l'élève peut être scolarisé uniquement dans un établissement scolaire (de référence ou autre). C'est l'ESS qui aménage alors son emploi du temps, en respectant les décisions de la CDAPH (volume horaire s'il ne s'agit pas d'un temps plein) et en fonction des obligations de l'élève (prises en charge extérieures à l'établissement décidées par la CDAPH ou non).
- l'élève peut également alterner sa scolarisation entre un établissement scolaire et un établissement sanitaire ou médico-social. Organiser son emploi du temps s'avère donc quelque chose de complexe.
- la scolarisation de l'élève s'effectue dans un établissement médico-social ou sanitaire.
- la scolarisation de l'enfant peut aussi être envisagée à domicile de façon partielle et temporaire (pour les élèves atteints dans leur santé). L'enseignement est alors dispensé par un enseignant dans le cadre du Service d'Assistance Pédagogique A Domicile (SAPAD).
- sous contrôle de l'inspecteur de circonscription, l'élève peut recevoir à domicile un enseignement dispensé par sa famille. L'enseignant référent participe au projet personnalisé de scolarisation mis en œuvre par la famille.

Il faut savoir que ces différents modes de scolarisation peuvent se succéder en cas d'évolution des troubles de santé de l'élève. Afin d'éviter toute rupture dans la scolarisation, il sera nécessaire de toujours anticiper pour envisager un nouveau dispositif pertinent.

2. Les TDAH en classe

2.1 Définition et prise en charge du trouble

3% à 5% d'enfants seraient concernés par ce trouble. Mais cette estimation est difficile à vérifier, d'autant que la définition même des caractéristiques du trouble est contestée.

La plupart du temps, le manque d'implication de l'enfant pour les tâches est interprété comme de la paresse, un refus des responsabilités ou un comportement d'opposition. De plus, les variations dans la symptomatologie laissent croire aux parents que la mauvaise conduite est volontaire. D'ailleurs, la non reconnaissance de ce trouble comme handicap rend plus complexe la prise en charge.

Le Trouble Déficitaire de l'attention Avec Hyperactivité (TDAH) apparaît comme un regroupement de symptômes qui se répartissent selon trois axes : le déficit de l'attention, l'hyperactivité et l'impulsivité (symptômes les plus fréquents).

Le DSM-IV discerne plusieurs degrés de sévérité du trouble selon le nombre de symptômes et le degré de handicap du fonctionnement social et scolaire.

Selon certains sites internet, plusieurs troubles pourraient être associés à l'hyperactivité :

- troubles de la mémoire
- troubles du langage dû à un retard de développement du langage oral
- dyspraxie (trouble spécifique du développement moteur)
- troubles du sommeil
- troubles émotionnels
- TIC et syndrome de Gilles de la Tourette

De plus, on ne connaîtrait pas les causes exactes du TDAH. La génétique jouerait un rôle important dans la transmission de ce trouble. Les symptômes du TDAH sont présents dès l'enfance et persistent à l'âge adulte dans la majorité des cas.

Le TDAH aurait une composante héréditaire et pourrait aussi, plus rarement, être lié à des séquelles d'atteintes neurologiques en bas âge. Il n'est donc pas provoqué par l'éducation. Néanmoins, l'environnement pourrait en moduler l'expression et l'évolution.

Les réponses thérapeutiques peuvent être médicamenteuses ou non.

Dans le cas de la non-médication, l'annonce du diagnostic est déjà un élément thérapeutique. Mettre des mots sur le handicap permet d'établir un projet, la vision des choses change et la culpabilité des parents est évacuée.

Une prise en charge psycho-comportementale de la famille et de l'enfant est également possible. Il peut s'agir d'une simple guidance pour la famille : thérapie cognitivo-comportementale individuelle ou thérapie familiale en rapport à un aspect dysfonctionnel de la famille.

On propose à l'enfant de la rééducation (orthophoniste ou psychomotrice), de la psychothérapie, du soutien, avec une grande place accordée au renforcement positif.

La médication ne concerne que les enfants de plus de 6 ans, mais les études menées préconisent le traitement combiné : psychothérapie et médicaments. Le traitement médicamenteux de référence est la Ritaline ou méthylphénidate. Celui-ci est un stimulant du système nerveux. Les effets portent sur les aspects moteurs, cognitifs et relationnels. La Ritaline améliore l'attention et les performances intellectuelles des enfants hyperactifs.

Mais ce traitement provoquerait, selon certains sites internet, des effets secondaires : nervosité, insomnie, anorexie, nausées, étourdissements, maux de tête, somnolence, douleurs abdominales. Certains enfants développeraient des tics mais ce symptôme disparaîtrait à l'arrêt du traitement. Ces effets peuvent être atténués en ajustant le dosage. Certains parents, soucieux de la santé de leurs enfants, refusent la prise de médicaments.

2.2 Répercussions sur les apprentissages

Les symptômes du TDAH entraînent de graves difficultés pour un enfant dans le cadre scolaire.

En classe, l'impulsivité de l'élève provoque une perte fréquente de cahiers, livres ou jouets, l'enfant se lance dans des activités physiques dangereuses, ou encore, il a du mal à attendre son tour : il répond aux questions avant qu'on ait fini de les poser. Jouer en silence est complexe pour lui, il parle beaucoup en interrompant les autres, il impose sa présence. C'est un enfant très agité pour qui il est difficile de soutenir son attention, il a tendance à

laisser des tâches inachevées. Il peut également être très vite distrait par des stimuli externes, d'où la fréquente impression qu'il n'a pas l'air d'écouter ce qu'on lui dit.

Ce genre de comportement en classe ne va pas de pair avec un bon apprentissage. Il est important pour l'enseignant de faire en sorte qu'il y ait de bonnes conditions de travail, d'une part pour l'enfant atteint de TDAH, d'autre part pour les autres enfants de la classe.

Les troubles du comportement de l'enfant occasionne des difficultés au niveau social et dans l'accès aux apprentissages. L'enfant atteint de TDAH ne possède pas de déficit intellectuel ou de retard mental. Ce trouble se manifeste de deux façons : active : opposition, agressivité, violence, ou passive : victimisation, retrait, décrochage.

Une faible estime de soi caractérise un enfant possédant ce genre de trouble. Il a une mauvaise relation aux apprentissages : doutes, peur de l'échec, sentiment de ne pas être à la hauteur. Il attribue sa réussite à de la chance.

L'acte d'apprendre lui fait peur dans le sens où il faut être capable de se soumettre. Apprendre c'est se confronter à son fonctionnement psychique interne. Pour éviter cela, l'enfant fuit en étant inattentif, impatient, en se dispersant.

Dans le cas d'une manifestation active, l'enfant peut devenir violent (violence physique envers les autres ou destruction physique de leur environnement) et chercher à dominer. Il ne respecte pas l'adulte. Dans le cas d'une manifestation passive, l'enfant met en place la « stratégie de la forteresse » : il se renferme sur lui et limite les contacts extérieurs.

Le rapport à la temporalité se trouve perturbé. L'enfant ne vit que dans l'instant et la notion de mémoire ou de projet suscite en lui une angoisse existentielle. C'est pourquoi l'enfant adopte des comportements à risque. Cette incapacité à se projeter dans le futur entraîne chez l'enfant une recherche de plaisirs immédiats.

Respecter des règles, des normes, un cadre, s'avère difficile pour lui. Cela va dépendre de ses envies, ses pulsions, ou encore des circonstances. Ce phénomène rend difficile l'intégration à un groupe classe.

2.3 Hypothèses

L'enseignant doit adopter des stratégies éducatives et pédagogiques. Il s'agit ici de prévention dans le sens où il est nécessaire d'organiser d'une certaine façon les apprentissages et la vie de la classe afin d'éviter les comportements indésirables.

L'enseignant doit tout d'abord s'entourer. Travailler en équipe lui permet de profiter d'avis d'autres professionnels afin d'identifier et d'analyser correctement le schéma comportemental de l'enfant. De plus, l'enfant doit être face à un système éducatif cohérent. Il est alors indispensable de créer un projet commun qui définit les objectifs éducatifs et les moyens pour les atteindre.

Observer l'enfant est primordial pour pouvoir adopter des stratégies. L'observation doit être spontanée (dans les situations difficiles), mais aussi construite. Il est question de comprendre l'enfant pour pouvoir intervenir rapidement avant l'entrée dans le trouble ou d'éviter d'aggraver la situation. Une bonne observation réclame : la définition du comportement à observer, le choix de la durée et des lieux d'observation, la qualité et la détermination du nombre des observateurs, un cadrage de l'observation, un catalogue des résultats pour permettre une analyse, une interprétation dépourvue de tout jugement.

L'enseignant coopère avec les parents ou la famille de manière active, en multipliant les rencontres, afin de les associer aux stratégies éducatives mises en place.

Se lancer dans les apprentissages nécessite pour l'élève un cadre relationnel bienveillant. Empathie, écoute, échange et observation favorisent cette relation.

Un enfant atteint d'un TDAH est incapable de s'adapter à une nouvelle situation. Cela est vécu comme quelque chose d'inquiétant. L'enseignant doit donc organiser les transitions, comme les passages d'un niveau à un autre ou d'un cycle à un autre. Il faut pour cela définir avec l'enfant les raisons et objectifs de la transition, préparer et guider le personnel de la nouvelle structure, et préparer l'enfant et l'accompagner dans cette structure.

La difficulté de ces enfants à se situer dans le temps les rend sensibles aux changements, à l'inconnu. Il faut alors gérer et structurer l'environnement temporel et spatial. Des indices comme des rituels ou des signaux peuvent être utilisés pour débiter et terminer les activités faites en classe. On peut également spécialiser les espaces : un pour la lecture, un pour les arts plastiques etc. L'emploi du temps et les horaires doivent être clairs et prévisibles pour

l'enfant. Il est possible de confectionner avec lui l'emploi du temps de sa semaine, même hors temps scolaire, afin de le sécuriser. Pour faciliter l'apprentissage, l'enseignant montre à l'élève la succession des tâches demandées. Il peut alors comprendre ce qu'on attend de lui. Tout changement est anticipé et expliqué. Des moments et lieux « sas » peuvent être envisagés afin de permettre à l'enfant de « souffler » lors d'un moment d'agitation. Cet isolement ne doit pas être perçu par l'enfant comme quelque chose de négatif pour lui, au contraire.

Un enfant hyperactif a du mal à s'intégrer dans un groupe social composé de règles. Le rôle de l'enseignant est de structurer et gérer les relations sociales et affectives. Le cadre de l'enfant doit le sécuriser. Pour cela il est indispensable de définir les droits de l'enfant, et par la suite ses devoirs. Les règles sont exprimées clairement, sont connues, comprises, partagées, utiles, positives, raisonnables et appliquées avec constance. Cette loi peut évoluer et son application fait l'objet d'un renforcement positif. Les activités de la classe sont basées sur la coopération et non sur la compétition (il est même possible d'envisager un tutorat). L'implicite se doit d'être verbalisé, particulièrement au niveau affectif et relationnel.

L'enfant ne perçoit et ne comprend pas les attentes de l'enseignant. Ce dernier soutient et renforce donc les comportements attendus en les identifiant avec l'élève et en lui enseignant des habiletés sociales. Toutefois, les attentes de l'enseignant doivent être adaptées à la situation de l'élève. Au lieu de sanctionner les comportements négatifs, il récompense les comportements adaptés. Un contrat de comportement qui définit les attentes de l'enseignant, les aides de celui-ci et les comportements attendus de l'élève est signé par les deux partis. Un comportement adapté se célèbre avec toute la classe. L'enseignant doit bien évidemment jouer le rôle de modèle en montrant des comportements responsables et respectueux.

Pour un bon déroulement de la classe, l'enseignant prévient et gère les débordements de façon positive. L'utilisation de l'humour est préconisée, afin de ne pas alourdir une situation déjà tendue et de ne pas humilier l'enfant. Un plan de gestion de crise est établi lors du travail en équipe. Lors de ces situations, l'enseignant reste maître de soi et évoque la notion de réparation plutôt que de sanction, sans oublier le but éducatif.

Comme pour chaque élève et d'autant plus pour un enfant atteint d'un TDAH, les apprentissages doivent avoir du sens. Pour accroître l'intérêt de l'enfant, il faut qu'il voie

les activités faites en classe comme utiles hors du cadre scolaire. De plus, selon Boimare S., les mythes ou romans initiatiques permettent aux enfants de structurer leurs fantasmes et diminuer leur peur d'apprendre. Il s'agit d'aborder des contenus culturels riches. Il faut cependant faire attention à ne pas restreindre les objectifs au niveau des apprentissages simplement pour mettre l'élève en situation de réussite.

L'enseignant adapte ses démarches à l'élève et renforce l'étayage. Les nombreux outils d'aide sont nombreux, connus et à la portée de l'élève. Le maître est présent, il encourage et sollicite l'élève régulièrement (verbalement ou physiquement).

Enfin, il aide l'enfant dans sa difficulté à apprendre. Il doit savoir distinguer l'enfant de son travail, c'est-à-dire détacher l'évaluation du travail de l'évaluation de la personne. L'enseignant doit dans ce cas faire attention au vocabulaire qu'il emploie lorsqu'il s'adresse à l'élève.

3. Questionnaire

3.1 Réalisation du questionnaire

Pour commencer nos recherches, nous pouvons nous intéresser aux représentations que peuvent se faire quelques étudiants. Ce questionnaire (cf. annexe) permet de mettre en relief l'image qu'ils se font de ce type d'élève. Il les interroge dans un premier temps sur le handicap en général, pour ensuite se centrer sur l'hyperactivité. Il les amène à réfléchir sur les conséquences possibles de la présence d'un élève hyperactif dans la classe, et sur les adaptations pédagogiques alors nécessaires.

3.2 Distribution et analyse des réponses

Afin de pouvoir comparer les résultats, nous avons décidé de passer le questionnaire à différents types d'étudiants du Master SMEEF (Sciences et Métiers de l'Education, de l'Enseignement et de la Formation) spécialité « Professorat des écoles » : étudiants en première année inscrits en séminaire de recherche en psychologie, étudiants en deuxième

année inscrits également en séminaire de recherche en psychologie, et enfin des étudiants en deuxième année non inscrits en séminaire de psychologie.

Dans un premier temps, la majorité des étudiants caractérisent un élève en situation de handicap comme un élève qui a des difficultés, notamment au niveau physique, mental, cognitif, ou encore comportemental et sensoriel.

Pour tous les étudiants inscrits en séminaire de recherche en psychologie, la notion de « trouble » apparaît lorsqu'on évoque l'hyperactivité. Nous remarquons que les termes utilisés par les étudiants non inscrits en psychologie sont moins précis. Beaucoup évoque un trouble du comportement lié à l'attention et à la concentration, alors qu'un étudiant parle de « difficultés d'adaptation et de soumission à l'autorité ».

En ce qui concerne la représentation de l'élève hyperactif, ce qui ressort le plus est qu'il ne sait pas « rester en place » et qu'il a des problèmes pour se concentrer. Un étudiant parle de « violence », tandis qu'un autre pense que c'est un élève qui « parle fort et souvent ». Le besoin de structuration est mentionné par un seul étudiant de première année.

Presque tous les étudiants sont d'accord sur le fait que la présence d'un élève hyperactif dans une classe modifie la pratique pédagogique de l'enseignant. Seul un non inscrit en séminaire de psychologie pense qu'un changement des pratiques n'est pas nécessaire.

Ils s'accordent à penser que l'enseignant doit être plus vigilant avec cet élève et procéder à de la différenciation, en adaptant les activités et en proposant des exercices plus courts. Quelques étudiants de première année proposent des exemples concrets : être le seul à pouvoir se lever dans la classe si besoin, utiliser le tutorat, ou encore modifier les contenus d'apprentissage. Retenir l'attention de l'élève paraît également important, en variant les supports pédagogiques ou en suscitant plus souvent l'intérêt de l'élève.

Enfin, un étudiant en deuxième année suggère de placer le bureau de l'élève près de celui de l'enseignant afin de mieux pouvoir le « cadrer ».

Les avis sont partagés concernant la répercussion de la présence d'un élève hyperactif sur les autres élèves. Des étudiants de deuxième année, inscrits en séminaire ou non, estiment

qu'il n'y a pas de conséquences si l'élève est suivi que la situation est expliquée aux autres. Beaucoup considère que les autres élèves de la classe peuvent se sentir « moins importants », voire délaissés puisque l'enseignant est moins disponible, et penser à du favoritisme vis à vis de cet élève hyperactif.

L'exclusion de ce dernier est également mentionnée par les étudiants inscrits au séminaire, ainsi que le fait que les autres élèves puissent s'agiter eux aussi. Selon eux, il peut se sentir exclu si l'enseignant est trop sévère avec lui. Il faut donc l'intégrer et expliquer les circonstances aux autres élèves.

Un étudiant a jugé que c'était l'occasion d'apprendre aux élèves « la différence des uns et des autres » et le respect.

Un étudiant de première année inscrit en séminaire et un autre de deuxième année inscrit également, estiment que si l'élève est pris en charge et qu'il est considéré comme les autres, sa présence n'a pas de répercussions sur le fonctionnement de la classe.

Cependant, le rejet de l'élève est mentionné par à peu près tous les étudiants. Il peut y avoir exclusion, soit parce que l'enseignant le stigmatise de part ses attitudes (il peut être « trop sévère » avec lui, selon un étudiant), soit parce que les autres élèves le mettent à part et le voit comme « la bête noire » si l'élève n'arrive pas à s'adapter. Des solutions sont proposées : ce sont les élèves qui doivent l'intégrer, ou encore c'est l'enseignant qui doit instaurer une relation de confiance et d'entraide entre les élèves.

Cette idée de rejet est souvent mise en lien, d'après les étudiants de deuxième année, avec le fait que l'enseignant puisse perdre patience. Seul une personne de première année indique que l'enseignant doit adapter son comportement.

Est pensée également la possibilité d'autonomie des autres élèves de la classe si l'enseignant doit passer plus de temps avec l'élève hyperactif. Mais de cela découle, selon quelques uns, le fait qu'ils puissent mal le vivre et donc une certaine forme de violence ou de jalousie.

Les étudiants de deuxième année inscrits au séminaire s'accordent à croire que la présence d'un tel élève trouble l'ambiance de la classe car il peut une fois de plus perturber les autres.

C'est en ce qui concerne les domaines dans lesquels l'élève hyperactif est le plus

compétent ou le plus en difficulté que les avis divergent davantage.

Au moins un étudiant de chaque groupe pense qu'un élève hyperactif est expressif et donc qu'il sera meilleur à l'oral, en expression, en travail de groupe, ou encore en arts plastiques. D'autres imaginent que ce type d'élève est bon en mathématiques (résolution de problèmes, calcul mental, logique) ou encore qu'il a une certaine facilité à comprendre les consignes ou à mémoriser. Chez les étudiants de deuxième année inscrits en séminaire de psychologie, la plupart supposent qu'il est compétent en sport car il peut se défouler et « bouger librement ». Quelques étudiants en première année partagent cette opinion. Ceux de deuxième année ajoutent les sciences pour la manipulation. Uniquement un étudiant de première année estime qu'un élève hyperactif peut être compétent dans toutes les matières et que cela dépend des supports proposés. Un second associe la distraction de l'activité et la motivation au fait que l'élève soit compétent.

En ce qui concerne les difficultés, beaucoup sont d'avis que les exercices qui demandent de la concentration présentent des obstacles à l'élève, par exemple : mathématiques, français, lecture, histoire, production d'écrit ou même toutes les disciplines, selon un étudiant en première année. Deux étudiants pensent qu'un élève hyperactif a du mal à travailler seul, en autonomie, tandis que deux autres croient que simplement apprendre les leçons est complexe. Enfin, deux étudiants en première année supposent que cet élève a des difficultés à maîtriser son corps et à faire de l'éducation physique et sportive, tandis qu'un autre trouve les résolutions de problèmes en mathématiques ou en sciences difficiles pour lui.

4. Observations des pratiques pédagogiques de l'enseignant

4.1 Construction d'une grille d'observation

4.1.1 La méthodologie de l'observation

Selon Laval (2003), « observer consiste à relever des faits lorsqu'ils se présentent spontanément ». Ce qui différencie l'observation de l'expérimentation est que le chercheur ne doit pas intervenir.

Il existe plusieurs types d'observations.

L'« observation systématique » est une méthode de recherche où l'observation est soutenue par une ou plusieurs hypothèses que le chercheur veut vérifier. Le terme « systématique » illustre le fait que les conditions dans lesquelles l'observation s'effectue sont nettement définies. De cette observation découlent des conclusions à partir des faits observés et celles-ci peuvent être généralisées. Ce type d'observation n'échappe pas à la définition même de l'observation, puisqu'il s'agit d'une observation directe des comportements sans aucune intervention du chercheur. Néanmoins actuellement, le regard humain est accompagné d'instruments audiovisuels d'enregistrement qui permettent de visionner autant de fois que l'on souhaite les comportements enregistrés. Ce type d'observation est de plus en plus associé à l'expérimentation.

L'observation peut être utilisée selon deux types d'approches : l'approche longitudinale et l'approche transversale. Dans un cas le chercheur observe les mêmes enfants à des périodes différentes de leur développement, et dans l'autre il observe des groupes d'enfants d'âges différents au même moment.

Cette méthode de recherche peut être utilisée soit de manière autonome, soit associée à une autre méthode : l'expérimentation. Dans ce cas l'observation sert de base et est un moyen de recueillir des données. Le chercheur peut alors intervenir pour modifier des variables et constater les effets possibles sur les comportements à observer.

Utiliser une observation systématique demande une démarche rigoureuse : il faut choisir le cadre de l'observation, distinguer les comportements pertinents à observer et choisir la manière dont il va les analyser.

Deux possibilités s'offrent au chercheur concernant le lieu d'observation : en laboratoire ou en milieu naturel. Chacune présente des avantages et des inconvénients, le choix se faisant en fonction des objectifs et des exigences de la recherche. L'avantage majeur du laboratoire est la standardisation des situations. En effet, « l'environnement dans lequel les sujets sont observés est totalement créé à des fins d'expérimentation et il est le même pour tous les sujets ». Cependant, on peut se demander si les résultats de l'observation ne sont pas faussés puisque le sujet n'est pas observé dans son environnement naturel. Lorsque celui-ci est utilisé on qualifie l'observation d'« écologique ». Ce type de situation permet

d'étudier les relations de l'enfant avec son environnement. L'inconvénient ici est que chaque sujet a un environnement propre. Il y a donc autant d'environnements différents que de sujets. Cette grande variabilité des conditions d'observation peut remettre en cause la comparaison des comportements étudiés. La sélection entre ces deux types d'observations dépend également de l'objectif du chercheur.

A ce choix s'ajoute celui des comportements à étudier. Ils doivent être pertinents en fonction des objectifs de la recherche. C'est grâce à une grille de lecture que la sélection des comportements s'effectue. Après la formulation des hypothèses, c'est une étape primordiale dans l'observation systématique. La grille « fournit le répertoire comportemental utile et nécessaire pour « lire » le comportement observé ». Elle dépend entièrement de la problématique de la recherche.

Le chercheur doit également faire un choix en ce qui concerne l'échantillonnage. Il peut être temporel ou continu. L'échantillonnage temporel consiste à aménager arbitrairement des périodes de temps pendant lesquelles les comportements sont observés. Le chercheur n'observe pas pendant les intervalles réguliers qui séparent ces périodes. Ce type d'échantillonnage permet d'étudier la fréquence des comportements et ainsi d'obtenir des informations sur l'importance des comportements les uns par rapport aux autres. L'échantillonnage continu consiste à « coder et à analyser l'ensemble des comportements étudiés, à chaque fois qu'ils apparaissent tout au long de l'observation ». Cette méthode s'est diffusée en partie grâce à l'utilisation croissante de l'enregistrement vidéo. Elle permet dans un premier temps d'analyser l'organisation séquentielle des comportements, c'est-à-dire de déterminer dans quel ordre apparaissent les comportements. Cette analyse rend possible la distinction entre les comportements spontanés et ceux provoqués par un comportement ou un événement antérieurs. Dans un second temps, cette technique est utilisée pour attribuer une signification à une conduite observée.

Plusieurs précautions sont à prendre en compte pour pouvoir aboutir à une observation fiable et objective.

4.1.2 Présentation de la grille construite

La grille a été construite à partir des hypothèses de recherche et permet une observation

guidée (cf. annexe)

4.2 Réalisation des observations et analyse

Les observations ont été effectuées dans une classe de l'école Louis Pasteur à Tourcoing durant toute une journée. Nous avons pu observé un élève « agité » mais non déclaré hyperactif par un spécialiste. L'enseignante n'est ni spécialisée ni formée. Cet enfant se trouve en CP et fait partie d'une classe à double niveau (CP et CE1). C'est un élève redoublant qui vient d'une école qui a refusé de le garder. Une démarche a été engagée par ses parents afin qu'il puisse intégrer l'école des bateliers de Villeneuve d'Ascq.

Nous remarquons un élève qui présente des difficultés à se concentrer sur ce qui lui est demandé et qui trouve tout le temps autre chose à faire. Son attention est vite attirée par ce qui l'entoure. Il fait divers bruits, interpelle souvent les autres élèves et parlent avec eux.

Nous avons tout de suite aperçu en entrant dans la classe un coin lecture, et il s'est avéré par la suite que l'élève en question s'y sentait très à l'aise.

La journée s'est composée principalement de français et de mathématiques. De plus, l'enfant ayant de gros problème avec son coude, il ne pouvait aller en récréation. Il restait donc dans une salle avec quelques enseignants et d'autres élèves qui eux étaient punis.

Nous pensons qu'il faille prendre en compte le fait que l'enseignante a involontairement modifié ses attitudes à cause de notre présence.

Nous avons donc pu remarquer une enseignante qui observe beaucoup son élève : tout d'abord pour le surveiller puis pour vérifier s'il travaille. L'élève est placé au premier rang dans la classe, il est donc plus facile pour elle de l'observer. Ses observations sont, la plupart du temps, suivies d'une remarque lui demandant de se mettre au travail ou de s'asseoir correctement. Celles-ci sont très nombreuses et nous avons d'abord été surpris de la patience de l'enseignante. En effet, cette dernière répétait tout le temps les mêmes choses lorsqu'elle s'adressait à lui. De plus, ses remarques n'avaient pas beaucoup d'impact : l'élève se concentrait quelques secondes sur son travail et relevait la tête rapidement. Lorsqu'elle haussait le ton, il arrivait qu'il travaille plus longtemps mais tout

en gesticulant sur sa chaise. Elle s'est mise en colère lorsqu'elle s'est rendue compte que l'élève répondait au hasard lors d'un exercice de mathématiques. C'est la seule fois où nous avons distingué des signes d'impatience. Elle vérifie, lors des passations de consignes, que l'élève écoute bien. Les échanges sont multiples. Il pose fréquemment des questions et elle lui donne beaucoup d'indications à voix haute pendant les activités.

Les règles ne sont pas affichées mais sont connues et respectées. Les droits et les devoirs de l'enfant sont clairement identifiés et elle n'hésite pas à les lui rappeler : arrêter de parler, arrêter de se balancer sur sa chaise, prendre un album quand il a fini ses exercices etc.

Nous avons également constaté que tous les exercices sont expliqués et que l'implicite est verbalisé. L'enseignante le faisait pour cet élève mais aussi pour les autres. Il levait à chaque fois la main pour répondre et l'enseignante l'interroger toujours.

Nous avons repéré un élève agité le matin, mais plus calme l'après-midi.

4.3 Entretiens d'approfondissement des observations

4.3.1 La méthodologie de l'entretien semi-directif

D'après Romelaer (2005), l'entretien semi-directif est une des méthodes d'entretien les plus utilisées.

Dans un entretien semi-directif, l'interviewer laisse le répondant s'exprimer avec ses propres mots. Il peut diriger l'entretien en relançant le répondant mais en utilisant le langage de celui-ci. Ces « relances » portent sur des thèmes déterminés avant l'entretien. La liste de ces thèmes est appelé « guide de l'interviewer ».

Le chercheur doit laisser le répondant répondre de manière spontanée en soutenant le discours par des « oui... », afin de signaler au répondant qu'il est dans une situation d'écoute attentive. L'interviewer fait des « reformulations-résumés », c'est-à-dire qu'il résume avec son propre langage les propos du répondant. Cette démarche lui permet de vérifier s'il a bien compris ce que lui a dit le répondant, et cela permet à ce dernier de compléter ou de rectifier son discours. Les « reformulations-résumés » sont émises jusqu'au moment où le chercheur considère qu'une partie de l'entretien est finie.

L'interviewer choisit ensuite un thème figurant dans son guide de l'interviewer ou un thème qui ne se trouve pas dans son guide mais qui est pertinent pour son objectif de recherche, et relance le répondant sur ce thème en utilisant les termes de celui-ci. Cela permet de couvrir le thème de façon complète. L'entretien se poursuit de cette manière jusqu'au moment où tous les thèmes ont été traités de façon suffisamment approfondie.

Le déroulement de l'entretien sera sous-tendu et guidé par la grille d'observation et permettra d'enrichir ou de préciser les données recueillies pendant ces observations.

4.4 Réalisation des entretiens et analyse

Un entretien est essentiel puisqu'une simple observation ne suffit pas à valider ou non les hypothèses. Dans cette étude de cas, il a permis d'éclaircir beaucoup de points. En effet, il est difficile de pouvoir tout observer en une seule journée de classe.

L'enseignante nous a dans un premier temps signalé que l'élève possédait les règles de la classe dans son cahier outil, et donc qu'il connaît les règles malgré le fait qu'elles ne soient pas affichées.

Elle nous a également indiqué qu'il y avait dans sa classe de la coopération. L'élève « agité » est tout le temps prêt à aider les autres mais par contre lui ne demande pas d'aide. Elle nous a expliqué que ses camarades « en avaient marre ». Il est sans cesse en train de s'occuper des affaires des autres. Les autres élèves ont tendance à le transformer en « bouc émissaire ».

Elle nous a confirmé que l'explicitation des consignes se faisait pour lui mais aussi pour les autres. Il faut souvent lui réexpliquer les consignes, soit parce qu'il n'a pas écouté, soit parce qu'il a tendance à faire comme il a envie. Elle nous a confirmé le fait qu'elle l'interrogeait à chaque fois quand il levait la main pour donner une réponse, parce que dans un premier temps nous étions là, mais aussi parce que si l'on ne l'interroge pas il perd patience, ne participe plus et s'occupe à autre chose.

Ils ont décidé au début de l'année de le mettre dans un cours double pour le confronter à des enfants autonomes et calmes. Mais il s'avère que finalement les enfants de CP ne sont

pas plus autonomes ni plus calmes que lui. Elle précise également que le cours double ne lui convient pas dans la mesure où elle est moins disponible pour lui.

Elle nous a expliqué que cela lui arrivait de passer par la punition, comme finir le travail non terminé le midi ou à la récréation. Elle précise qu'il ne faut pas lâcher et régler les choses une par une. Elle admet tout de même qu'on ne peut pas exiger de lui ce qu'on exige des autres, sinon elle va « passer son temps à se battre contre lui ». C'est un élève qui a besoin d'attirer l'attention sur lui et qui est très sensible aux injustices. Il a un gros problème avec les règles et a besoin de limites plus qu'un autre élève. Au début de l'année, elle utilisait une autre méthode : le mettre au fond de la classe et l'ignorer. Elle faisait également un compte-rendu écrit de la journée aux parents tous les jours.

Un contrat de comportement entre l'élève et l'enseignant n'a pas été écrit ni officialisé, mais il se fait au fur et à mesure selon l'attitude de l'élève.

Elle signale aussi qu'elle ne lui enseigne pas d'habiletés sociales particulières. C'est un élève serviable mais qui peut à la fois être fort « copain » avec les autres et leur faire mal quelques minutes après.

Elle exerce du renforcement positif en lui permettant de faire des choses qu'il apprécie quand il a eu un bon comportement : distribuer les feuilles, les ramasser, effacer le tableau, etc. Les encouragements lui font plaisir sur le moment mais ne le motive pas à avoir un meilleur comportement le lendemain.

Elle estime par ailleurs que cet élève n'a besoin ni d'un lieu ni d'un endroit « sas ». L'élève est calme lorsque l'activité l'intéresse et quand il réussit (nous avons pu le constater l'après-midi dans des activités de coloriage, de découpage ou de lecture).

L'enseignante a du mal à savoir si l'enfant a du mal à se maîtriser, ou si c'est juste un problème avec les règles et l'autorité. Pour l'enseignante cet élève n'est pas angoissé ni stressé.

Discussion

Le questionnaire permet de nous rendre compte des représentations et idées reçues concernant les élèves hyperactifs.

Dans un premier temps, nous remarquons que les étudiants illustrent l'élève hyperactif

comme un enfant qui bouge énormément. Les symptômes proposés sont plutôt moteurs. Tout le côté psychologique du trouble n'est pas évoqué : le fait que l'enfant soit angoissé et ait besoin d'être sécurisé par l'enseignant. Le problème lié à la concentration apparaît également et est en lien avec l'impulsivité motrice.

De plus, il apparaît que selon eux, bouger est un besoin pour l'enfant. Cet élément nous amène à nous interroger : bouger est une action définie par un besoin ou l'enfant bouge-t-il « sans s'en rendre compte » ? En effet, un des symptômes principaux du TDAH est l'impulsivité, c'est-à-dire agir sans réfléchir. Bouger n'est donc pas une nécessité, ce n'est pas le résultat d'une réflexion qui détermine un besoin. Nous rejoignons ce que certains étudiants estiment : que l'enfant a des difficultés à maîtriser son corps.

Nous constatons également quelques contradictions quand il s'agit de passer d'une idée aux choses concrètes. Effectivement, la plupart des étudiants savent définir le TDAH comme un trouble de l'attention. Mais beaucoup préconisent la manipulation comme solution pédagogique et comme discipline où l'élève est compétent. Or, manipuler est possible, mais lorsqu'elle touche la motricité fine elle entraîne de grandes difficultés pour l'enfant du fait du niveau de concentration nécessaire. Concernant le sport, les avis sont partagés pour savoir si l'élève est compétent dans ce domaine ou non. L'élève hyperactif présentant un retard spécifique du développement de la motricité, c'est un domaine où il a de grandes difficultés.

Toujours à la dernière question, certains étudiants évoquent des compétences particulières en résolution de problèmes, en logique ou encore en ce qui concerne la mémorisation. Mais les élèves hyperactifs ont des capacités intellectuelles tout à fait normales. Ce sont uniquement les symptômes de la maladie qui empêchent l'élève de travailler correctement. D'ailleurs, un étudiant a jugé que l'élève pouvait être compétent dans toutes les matières, comme n'importe quel autre élève. Ce n'est pas non plus une question de motivation et d'autorité, comme l'ont indiqué des étudiants. L'enfant ne sait pas rester concentrer longtemps sur une activité, ce n'est pas un manque de volonté.

L'une des réponses venant d'un étudiant de première année indique que l'élève sera exclu s'il ne sait pas s'adapter. Nous étudions en deuxième année, dans le cadre de l'UE2 « Gestion de l'hétérogénéité et prise en charge des élèves en difficulté : les élèves à besoins éducatifs particuliers », la notion d' « inclusion ». Elle se différencie de l' « intégration » dans la mesure où c'est l'école qui doit s'adapter à l'élève en difficulté et non l'inverse.

Donc dans le cas d'un élève hyperactif, ce n'est pas à lui de faire en sorte d'être intégré, c'est le rôle de l'enseignant de modifier ses pratiques pédagogiques et de mettre en place les adaptations nécessaires.

Comme l'ont pressenti la majorité des étudiants, les relations sociales avec les autres élèves sont difficiles : soit parce que l'élève est dans une manifestation active du trouble et est alors violent, soit il est dans une manifestation passive et est refermé sur lui-même.

L'observation et l'entretien vont permettre de valider ou non les hypothèses. La situation ne nous a pas permis d'aller jusqu'au bout de la recherche : tout ne peut pas être vu en une seule journée, la classe à double niveau rend parfois l'enseignante moins disponible pour les élèves de CP (elle a donc moins tendance à adapter sa pédagogie), et nous ne sommes pas sûrs que l'élève soit bien hyperactif.

L'enseignante ne nous a pas parlé d'un quelconque suivi de l'élève dans l'établissement. Elle est la seule à discuter avec lui et à le recadrer si nécessaire. Elle ne travaille pas avec d'autres professionnels. L'hypothèse du travail en équipe n'est donc pas validée. Nous pensons que le fait que l'élève n'ait pas été diagnostiqué implique le fait qu'il n'y ait pas de travail d'équipe. L'élève est simplement vu comme un enfant agité qui perturbe de temps en temps la classe.

Néanmoins, l'hypothèse sur l'observation est validée. L'enseignante observe l'élève pour pouvoir anticiper ce qu'il va faire. Son observation est spontanée mais pas construite. Il n'y qu'un observateur et il n'y a pas de catalogue de résultats qui puisse permettre une analyse. Une fois de plus, l'enseignante observe l'élève comme elle surveillerait n'importe quel élève un peu turbulent.

Concernant les parents de l'élève, nous pensons que nous ne pouvons pas parler de coopération. L'enseignante faisait des rapports écrits simplement pour les informer de ce qu'il se passait en classe. Elle discute avec eux à la sortie de l'école les quelques fois où elle les rencontre. Le but de ces entrevues n'est pas de les associer aux stratégies éducatives mises en place. Cette hypothèse n'est donc pas validée.

L'enseignante crée un cadre relationnel bienveillant en observant l'enfant très souvent, en répondant à toutes ses questions, et en étant là pour lui si nécessaire. Cette hypothèse est

validée.

L'hypothèse concernant l'organisation des transitions n'est pas validée. Nous pensons que cela est dû au fait que l'élève ne soit pas diagnostiqué. De ce fait, aucune prise en charge n'est mise en place.

Il en est de même pour l'hypothèse relative à la gestion et à la structuration de l'environnement temporel et spatial. Aucun rituel ou signal n'est utilisé pour débiter et terminer les activités. Il y a spécialisation des espaces simplement pour le coin lecture. L'enseignante n'a pas confectionné avec l'élève l'emploi du temps de sa semaine, afin de le sécuriser. La succession des tâches demandées et les changements ne sont ni montrés, ni anticipés, ni expliqués. L'enseignante estime que l'élève n'est pas un enfant angoissé sensible aux changements. L'agitation de celui-ci n'est pas incontrôlable et donc ne nécessite pas des moments et lieux « sas ».

Les règles sont connues de l'enfant, partagées et appliquées. Les activités de la classe sont basées sur la coopération, même si certains élèves sont quelque fois réticents pour aider l'élève « agité ». Nous n'avons pu constater si l'implicite était verbalisé au niveau affectif et relationnel. Nous pouvons donc dire que cette hypothèse est validée.

L'enseignante nous a indiqué qu'elle utilisait le renforcement positif lorsque l'élève avait eu un bon comportement : le laisser distribuer ou ramasser les feuilles par exemple. Un contrat de comportement entre l'enseignante et l'élève est établi mais de façon implicite. Il évolue selon le comportement de l'enfant. Nous pouvons donc dire que cette hypothèse est à moitié validée.

Un plan de gestion de crise n'est pas établi puisqu'aucun travail d'équipe n'est mis en place. D'après nos observations et l'entretien, l'enseignante ne gère pas les débordements de façon positive et n'utilise pas l'humour afin de ne pas alourdir une situation déjà tendue. L'enseignante ne sait pas toujours garder sa maîtrise et il lui arrive de donner des sanctions. L'hypothèse à ce sujet n'est alors pas confirmée.

Pour l'hypothèse concernant le sens des apprentissages, elle ne peut être validée dans cette étude de cas. En effet il n'a pas été possible de vérifier si l'élève voyait les activités faites en classe comme utiles hors du cadre scolaire. De plus, il est impossible en une journée d'observation de se rendre compte si des contenus culturels riches sont abordés. Nous pouvons simplement indiquer que la journée s'est composée principalement de mathématiques et de français.

L'enseignante n'adapte pas spécialement ses démarches à l'élève. Elle fait de la différenciation globale dans sa classe. Elle a sollicité l'élève à plusieurs reprises lorsque celui-ci levait la main mais elle a ajouté qu'elle l'avait fait davantage parce que nous étions présents. Nous n'avons pas remarqué d'encouragements envers cet élève. L'hypothèse n'est pas validée.

La dernière hypothèse relative à la distinction entre l'enfant et son travail ne peut être validée dans la mesure où il a été difficile de s'en apercevoir lors de nos observations.

Conclusion

Il serait intéressant d'observer un élève déclaré hyperactif par un spécialiste et qui n'est pas sous traitement pour réellement se rendre compte de ce qu'est l'hyperactivité.

Dans un second temps, une fois que nous avons pu constater les effets du trouble et les difficultés qu'il engendre face à un enseignant non spécialisé, il pourrait être indispensable de rencontrer un enseignant spécialisé. En effet, nous avons pu remarquer qu'un enseignant non spécialisé procède à de la différenciation avec l'élève « agité » comme pour tous les autres élèves de sa classe. Lorsque celui-ci n'a en face de lui que les conséquences du TDAH sans en connaître exactement la définition, il est difficile pour lui d'adapter ses pratiques pédagogiques de façon correcte. Il serait alors possible de faire une comparaison des observations faites dans un établissement ordinaire et dans un établissement spécialisé.

De plus, puisqu'un enfant atteint d'un TDAH peut être placé en classe ordinaire, cette recherche est intéressante dans la mesure où elle nous permet d'en savoir davantage sur la situation et d'avoir les comportements adaptés. Elle ne fait pas office de spécialisation mais permet, dans un premier temps, d'être au courant des démarches à suivre en cas de situation de handicap, mais aussi d'avoir eu une première approche du TDAH.

Bibliographie

Egron B., Ed., 2011, *Scolariser les élèves handicapés mentaux ou psychiques*, Nord Pas-de-Calais, CRDP Nord-Pas de Calais

Petot D., 1999, Enfants hyperactifs : troubles cognitifs spécifiques et troubles de l'attention, *ENFANCE*, 2, 137-156.

Romelaer P., 2005, *L'entretien de recherche*, In Management des ressources humaines : méthodes de recherche en sciences humaines et sociales, Roussel P. Wacheux F., 102-134

Laval V., 2003, *La psychologie du développement Modèles et méthodes*, Lille, Edition Armand Colin

Sitographie

<http://informations.handicap.fr/>

<http://liensais.chez.com/>

<http://www.vie-publique.fr/>

<http://www.solidarite.gouv.fr/>

<http://scolaritepartenariat.chez-alice.fr/>

<http://www.education.gouv.fr/>

<http://www.ac-clermont.fr/>

<http://www.integracol.fr/>

<http://pedagogie.ac-toulouse.fr/>

Référence :

Loi du 11 février 2005 « pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées »

Questionnaire

1) Qu'est-ce qui caractérise un élève en situation de handicap ?

2) Qu'est-ce que l'hyperactivité ?

3) Qu'est-ce qu'un élève hyperactif ?

4) En quoi la présence d'un élève hyperactif dans la classe :

- peut-elle modifier la pratique pédagogique de l'enseignant ? (adaptations pédagogiques, cadre, relations sociales...)

- peut-elle avoir des répercussions sur les autres élèves ?

- peut-elle avoir des répercussions sur le fonctionnement de la classe ? (relations sociales entre élèves, avec l'enseignant...)

5) Selon vous, quels sont les domaines dans lesquels l'élève hyperactif est :

- le plus compétent ?
- le plus en difficulté ?

Grille d'observation

	X = oui	Remarques
Cadre bienveillant		
Empathie		
Ecoute		
Echange		
Observation		
Structuration et gestion des relations sociales et affectives		
Identification des droits et des devoirs de l'enfant		
Règles affichées		

Règles appliquées		
Renforcement positif en cas d'application de la loi		
Compétition		
Coopération		
Implicite verbalisé		
Rituels ou signaux qui indiquent le début ou la fin des activités		
Spécialisation des espaces		

Emploi du temps avec toutes les activités de la semaine (même hors temps scolaire)		
Anticipation avec l'enfant des tâches à effectuer		
Anticipation des changements d'activité		
Explication des changements d'activité		
Moments « sas »		
Lieux « sas »		
Contrat de comportement entre l'élève et l'enseignant		

Comportements adaptés récompensés		
Comportements inadaptés sanctionnés		
Enseignement d'habiletés sociales		