



HAL
open science

Comment utiliser les outils de l'école inclusive pour des élèves présentant des troubles du comportement ?

Aurélie de Palma

► To cite this version:

Aurélie de Palma. Comment utiliser les outils de l'école inclusive pour des élèves présentant des troubles du comportement ?. Education. 2016. dumas-01412299

HAL Id: dumas-01412299

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01412299>

Submitted on 8 Dec 2016

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.

Année universitaire 2015-2016

Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Premier degré

Comment utiliser les outils de l'école inclusive pour des élèves présentant des troubles du comportement?

école inclusive, cycle II, CE1, TED, trouble du comportement, renforcement positif

Présenté par Aurélie De Palma

Première partie rédigée en collaboration avec Chloé Imburchia

Mémoire de M2 encadré par Marie-Paule Balicco

Attestation de non-plagiat

Je soussigné(e) (Prénom NOM)

Aurélie DE PALMA

Auteur du mémoire de **master 2** ou de l'écrit scientifique réflexif **MEEF-PE** / MEEF-SD / MEEF-EE (entourez la mention et indiquez le titre du mémoire)

Comment utiliser les outils de l'école inclusive pour des élèves présentant des troubles du comportement?

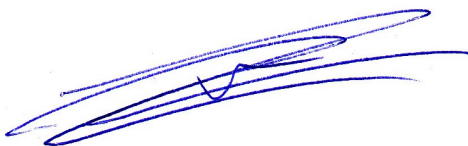
déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne.

Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis conscient(e) que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi.

Fait à Saint Cassien
le 13 mai 2013

Signature de l'étudiant(e)



Autorisation de diffusion électronique d'un mémoire de Master 2 MEEF dans la base DUMAS¹

Autorisation de l'étudiant(e)

Je soussignée Aurélie De Palma

auteur et signataire du mémoire de niveau Master 2, intitulé : Comment utiliser les outils de l'école inclusive pour des élèves présentant des troubles du comportement?
, agissant en l'absence de toute contrainte,

autorise

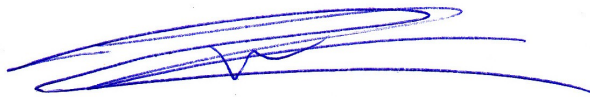
le Service Interétablissement de Documentation de l'Université Grenoble Alpes-Grenoble INP à le diffuser, sans limitation de temps, sur la base DUMAS en texte intégral.

- Je certifie la conformité de la version électronique déposée avec l'exemplaire imprimé remis au jury.
- Je m'engage à signaler les documents pour lesquels je ne détiens pas les droits de reproduction et de représentation ou les autorisations afférentes. Ces documents devront être masqués ou retirés de la version diffusée sur la base DUMAS par les auteurs.
- La présente autorisation de diffusion n'a pas de caractère exclusif. L'auteur conserve par conséquent toutes les possibilités de cession de ses droits et de diffusion concomitante de son mémoire.
- Je renonce à toute rémunération pour la diffusion effectuée dans les conditions précisées ci-dessus.
- Conformément à la loi « informatiques et libertés » du 6 janvier 1978, modifiée en 2004, je pourrai à tout moment modifier cette autorisation de diffusion par simple lettre ou courriel à la BUPE : membupe@univ-grenoble-alpes.fr

Fait à Saint Cassien, le 13 mai 2016

Signature de l'étudiant(e),
Précédée de la mention « bon pour accord »

Bon pour accord



¹ La base DUMAS (Dépôt Universitaire des Mémoires Après Soutenance) est en accès libre à l'adresse : <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/>
NB : le mémoire sera diffusé sur Dumas si la note obtenue pour l'écrit est supérieure ou égale à 16/20 et si l'auteur et le responsable de mémoire en donnent l'autorisation

² Établissement de l'Université Grenoble Alpes

Sommaire

Introduction.....	1
I. État de l'art.....	2
1. L'école inclusive.....	2
1. Enjeux idéologiques et sociétaux.....	2
2. Évolution du handicap en France et en Europe.....	3
3. Cadre réglementaire.....	4
2. Les acteurs de l'école inclusive.....	6
1. instances.....	6
2. équipes pluridisciplinaires/différents partenaires	8
3. zoom sur les familles	9
3. Les TED et autres comportements inadaptés	11
1. Définitions	11
2. En quoi l'inclusion d'un TED en classe ordinaire est difficile.....	12
4. Alternatives à la scolarisation ordinaire.....	13
1. ULIS (Anciennement CLIS).....	13
2. IME.....	14
3. ITEP.....	14
5. Retours sur les expériences de la scolarisation	14
1. Les 10 conditions de l'inclusion.....	14
2. Aménagements de l'enseignement : compensation et adaptation.....	15
3. Outils et autres pratiques probantes.....	17
4. gestion comportementale.....	18
II. Méthodologie et expérimentation.....	23
1. Contexte.....	23
1. Ma classe.....	23
2. Formulation de la problématique	24
3. Ce qui a été mis en place dans la classe pour la gestion comportementale.....	25
2. Expérimentation.....	28
1. Pré-test.....	28
2. Résultats du pré-test.....	30
3. Choix et mise en place du dispositif.....	31
3. Évaluation du dispositif.....	35
4. Perspectives pour la fin de l'année scolaire.....	37
Conclusion.....	39
Bibliographie.....	40
Annexes.....	41
Remerciements.....	50

Introduction

À l'heure de la refondation de l'école, la question du handicap demeure au cœur des questionnements, tant du législateur, que de l'enseignant.

Si le législateur propose régulièrement des ajustements institutionnels en lien avec l'évolution de la vision du handicap dans notre société, le professeur des écoles est depuis les années 1990 de plus en plus « confronté » au handicap au sein de la classe. On parle d'école inclusive.

Si dans les textes, tout semble en accord avec la société d'aujourd'hui, l'enseignant n'est pas pour autant moins démuné qu'auparavant. S'il existe des outils à mettre en place, c'est à lui de réfléchir à comment accueillir l'élève handicapé. Les lectures sont riches quant à ce sujet, et permettent de trouver un certain nombre de pistes.

J'ai retenu le thème du handicap pour plusieurs raisons. Tout d'abord, et sans rentrer dans des considérations personnelles, deux de mes proches sont reconnus par la MDPH. Je profite donc d'une certaine sensibilité personnelle face à ce sujet.

J'ai eu de plus la chance d'enseigner l'an dernier pendant trois semaines en CLIS, en tant que suppléante. Ce fut mon tout premier remplacement, et cette expérience m'a sans aucun doute fait avancer dans mon questionnement quant au handicap à l'école.

Enfin, j'enseigne cette année dans une classe de CE1, qui a accueilli pendant deux périodes un élève souffrant de TED. Les premières semaines, en tant qu'enseignante débutante, n'ont pas été faciles, et j'ai rapidement dû rechercher des solutions pour accueillir au mieux cet élève. Une autre élève m'a poussée à réfléchir à la question de la marge du handicap. Dans les faits, il s'agit d'une élève qui présente des troubles du comportement, et pour qui il me semblait utile d'essayer de mettre en place des outils de l'ASH. Ceci m'a amenée à me questionner quant à l'utilisation des outils du handicap pour des élèves non diagnostiqués, et donc en marge du handicap.

Je souhaite ainsi m'enraciner dans ma pratique pour nourrir mon questionnement : à partir de ce que j'ai mis en place pour son camarade (ou non), que proposer à cette élève pour améliorer son comportement ?

Au-delà cet ancrage subjectif, un élargissement de la question permettra de comprendre quels sont les outils probants utilisés dans le cadre du handicap, et comment il est possible de les adapter pour des élèves souffrant de troubles du comportement.

Une première partie de l'étude dressera donc un état de l'art portant sur les outils de l'école inclusive. On se penchera sur l'école inclusive, mais aussi sur la question des TED et de l'autisme, de la scolarisation ordinaire et de ses alternatives. Dans un second temps, un retour sur mon expérience fera le point sur les outils testés. On parlera ici du contexte d'enseignement, du choix des dispositifs mis en place et de leurs résultats.

I. État de l'art

1. L'école inclusive

1. Enjeux idéologiques et sociétaux

« Les écoles ordinaires qui adoptent une orientation inclusive sont le moyen le plus efficace contre de combattre les comportements discriminatoires en créant des communautés accueillantes, en construisant une société inclusive et en donnant à tous l'accès à l'éducation ; elles offrent en outre une éducation de qualité à la majorité des enfants, améliorent l'efficacité pédagogique et, enfin, le rapport coût/efficacité de l'ensemble du système éducatif ».

Déclaration de Salamanque, UNESCO (1994), citée par Philippe Fuster et Philippe Jeanne (2009).

Selon cette déclaration, il est possible de noter un certain nombres d'enjeux de l'école inclusive :

Lutter contre les comportements discriminatoires

La considération et la prise en compte des personnes porteuses de handicap à l'école, et de manière plus générale au sein de la société ont évolué au cours du temps (voir I.2) : de l'exclusion est née l'intégration, puis plus récemment l'inclusion.

Cette notion d'inclusion se raccroche aux valeurs de la République, et vise à lutter contre les comportements discriminatoires. Inclure un élève handicapé dans une classe ordinaire, c'est lui permettre d'être un élève de la classe au même titre que les autres, et c'est aussi confronter les autres élèves à la différence (et de manière plus large, préparer le citoyen de demain à accueillir les différences de façon sereine).

Un accès pour tous à l'éducation

Le principe d'égalité des chances est au cœur de ce sujet. L'école inclusive marque le désir d'une évolution vers une société plus généreuse, solidaire et soucieuse de l'égalité.

Efficacité pédagogique

La réussite individuelle par l'intégration semble, selon l'UNESCO, une réussite globale. Notons de plus que pour ce qui est du point de vue des familles, l'école inclusive permet aussi bien souvent d'éviter une rupture affective due par exemple à l'orientation en internat.

2. Évolution du handicap en France et en Europe

a. Évolution de la perspective du handicap et de la scolarisation des enfants porteurs de handicap en France

Pour comprendre cette évolution, il conviendra de dresser dans un premier temps un historique à plus grande échelle (Philippe Tremblay, 2012), pour comprendre enfin en quoi consistent les changements les plus récents.

Tout d'abord, notons que depuis le moyen-âge à nos jours, la perspective du handicap et la scolarisation des enfants handicapés ont évolué autour de cinq grandes phases : le rejet, la ségrégation, la prise en charge de l'inadaptation, un début d'intégration puis un début d'inclusion.

Plus de détails quant à cette évolution sur le long terme sont proposés en annexe 1.

Pour ce qui est de l'évolution plus récente, il convient de retenir que les objectifs de la scolarisation des élèves handicapés ont changé depuis les années 1990. Si à cette époque il s'agissait notamment d'accueillir ces élèves dans des classes ordinaires, la création de structures adaptées a ensuite permis à l'école de travailler sur l'adaptation et l'intégration ; Enfin, la réorganisation de ces structures, depuis 2009, oriente l'école vers l'inclusion (voir annexe 2). On parle d'école inclusive.

L'école et le handicap ont fait chemin commun au travers de trois piliers qui ont évolué dans le temps : Adaptation – Intégration – Inclusion (plus récemment). Les nouvelles modalités de l'école inclusive sont l'individualisation et la personnalisation des aides et des parcours. Enfin, il convient de souligner l'ouverture de l'école à toutes les différences.

b. Principales tendances des politiques éducatives européennes.

Selon Philippe Fuster et Philippe Jeanne (2009, p 301), « dans les états membres de l'Union européenne, le pourcentage d'enfants handicapés est estimé à 2% de la population totale des enfants en âge scolaire, dont un quart est scolarisé dans une école ordinaire, les autres dans des écoles spécialisés. L'appréciation de l'éducation spécialisée et les pratiques d'intégration des élèves en situation de handicap varient fortement d'un pays à l'autre. Entre 1 et 10% des élèves sont enregistrés comme ayant des besoins éducatifs spécifiques. Les différences notables dans les procédures d'évaluation des besoins, l'organisation et le financement des structures d'enseignement spécialisé expliquent en partie cette grande diversité. »

Ces mêmes auteurs précisent qu'en Europe, la scolarisation de l'enfant handicapé fait écho à trois approches différentes :

- **Les pays à option unique** : engagés pour l'intégration de presque tous les élèves dans l'enseignement ordinaire, avec cependant de nombreux services spécialisés concentrés dans les écoles ordinaires et répondant aux différents besoins spécifiques. Parmi ces pays, les auteurs citent la Suède, la Norvège, l'Espagne, la Grèce, l'Italie et le Portugal.
- **Les pays à deux niveaux d'enseignement** : ces deux niveaux sont l'ordinaire et le spécialisé, et sont souvent régis par des législations différentes. C'est le cas en Allemagne, en Belgique et aux Pays-Bas.
- **Les pays à approche multiple** : ils ont développé des formules intermédiaires telles que les classes spéciales à temps plein ou complet, la coopération entre écoles ordinaires et spécialisées (France, Angleterre, Autriche, Finlande, Danemark).

3. Cadre réglementaire

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

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

Éléments d'analyse de la loi

Si cette loi s'inscrit dans la continuité de la loi de 1975 en termes de solidarité nationale, elle organise une politique du handicap sur des principes rénovés (Jean-Marc Louis et Fabienne Ramond, 2006). Voici les points en quoi, selon ces auteurs, la loi du 11 février 2005 serait novatrice :

C'est le premier texte législatif à définir la notion de handicap de manière claire (voir I.3.b.)

La notion de « personne handicapée » est réaffirmée. Elle dépasse celle de la « situation de handicap ». L'idée d'égalité des droits et des chances est renforcée, tout comme celle de la citoyenneté.

Trois principes clés découlent de cette loi : le droit à la compensation, la notion d'accessibilité et le projet de vie (voir annexe 3).

b. définition du handicap

Étymologie

L'étymologie du mot handicap nous vient de l'anglais et signifie « tendre la main pour mendier » (hand : main ; cap : casquette/bonnet).

Définition donnée par le cadre réglementaire

Cette définition est en lien avec le Déclaration universelle des droits de l'homme (1948), qui précise que les droits fondamentaux de tout être sont indéniables.

De plus, comme vu précédemment, la loi du 11 février 2005 définit la notion de « handicap » de cette manière :

« Constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou de 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 envahissant ».

Ce n'est donc pas l'altération de fonction (déficience) qui constitue le handicap mais l'interaction entre cette altération et l'environnement de la personne, et le retentissement induit dans la vie de la personne.

Selon l'OMS (Organisation Mondiale de la Santé, 1980), la maladie ou le trouble peut avoir pour conséquence une déficience qui conduit à une incapacité, provoquant alors un handicap (une incapacité (permanente ou non) et qui produit un stress et/ou des difficultés morales, sociales, intellectuelles ou physiques).

Prenons par exemple un trouble de la marche, dû à une déficience physique ; il provoquera une incapacité pour franchir un trottoir et donc un handicap dans la vie de tous les jours.

Les difficultés liées à l'environnement concernant l'accessibilité, l'expression, la compréhension et l'appréhension renvoient à la notion sociale et médicale du handicap.

Enfin, retenons que Dominique Pichard précise qu'il existe trois grandes variétés de handicap (Pichard. D., 2014). À chaque problématique correspond une réponse particulière :

- **les handicaps physiques et physiologiques** (sensoriels, moteurs, de la voix et maladies chroniques)
- **les handicaps mentaux, neurologiques et psychologiques** (déficiences mentales, autisme)
- **les handicaps neuropsychologiques** (dyslexie, dyspraxie visio-spatiale et dyscalculie, handicaps cognitifs et sociaux tels que troubles de la communication et des apprentissages).

c. référentiel de compétences du PE

Le référentiel de compétences du professeur des écoles (BO n°30 du 25 juillet 2013) dresse une liste de qualités professionnelles que doit posséder le maître. Parmi ces compétences, plusieurs sont en lien avec la scolarisation de l'élève handicapé.

Compétence 3 : connaître les élèves et leurs processus d'apprentissage

Il s'agit là de connaître les concepts psychologiques de l'enfance, les processus et mécanismes d'apprentissage et de prendre en compte la dimension cognitive, affective et relationnelle de l'enseignement.

Compétence 4 : prendre en compte la diversité des élèves

Pour cela, le PE se doit d'adapter son enseignement, de déceler les signes de décrochage et de travailler avec les personnes ressources pour l'élaboration et le suivi du PPS.

d. enseignants spécialisés

Selon le BO n°4 du 26 Février 2004 MENE0400234C, "Un enseignant spécialisé met en place des situations avec des conditions optimales permettant l'accès au savoir des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers". Les enseignants spécialisés doivent passer le CAPA-SH. Nous pouvons aussi souligner la présence dans les écoles des psychologues scolaires et des maîtres G (relevant du RASED). De plus, deux conseillers pédagogiques ASH sont présents sur le département.

2. Les acteurs de l'école inclusive

1. instances

L'architecture de la mise en œuvre de la loi du 11 février 2005 s'articule autour de deux nouvelles instances. JM. Louis et F. Ramond (2006) évoquent la Caisse nationale de solidarité, les maisons départementales des personnes handicapées et la commission des droits et de l'autonomie.

La Caisse nationale de solidarité pour l'autonomie

Selon une convention passée avec l'État (objectifs et moyens), elle :

- est garante de l'égalité de traitement sur le territoire et pilote la politique en faveur des personnes âgées et handicapées,
- définit les dotations régionales (établissements et services),
- verse aux départements une partie du coût de la prestation de compensation,

- participe à l'installation des MDPH.

La maison départementale des personnes handicapées (MDPH) (Maison départementale De Autonomie en Isère)

C'est dorénavant le « guichet unique » pour les personnes handicapées. Sur les plans administratif et financier, elle est sous tutelle du président du Conseil général, qui nomme son directeur.

Ses missions consistent à aider les personnes handicapées dans l'élaboration de leur projet de vie, gérer le fond départemental de compensation, accueillir, informer et conseiller les personnes handicapées, les accompagner dans leurs démarches administratives et les orienter vers les différents services compétents et nommer en son sein une personne référente pour chaque personne handicapée.

Son fonctionnement est détaillé en annexe 4.

Nous considérons par ailleurs important d'évoquer dans le cadre de notre recherche le SESSAD, le CMP et le CADIPA.

Service d'éducation spéciale et de soins à domicile (SESSAD)

Le SESSAD (service d'éducation spécial et de soins à domicile) est un service médico-social dédié à la prise en charge des enfants et des jeunes handicapés (âgés de 0 à 20 ans). Il prend en charge de manière globale les soins, la rééducation et l'enseignement sur les différents lieux où vit l'enfant: le lieu de vie ou l'établissement scolaire.

Les soins et les prises en charge requises sont dispensés par une équipe pluridisciplinaire, en ambulatoire : au domicile de l'enfant, dans son établissement scolaire ou dans les locaux de la structure.

Selon le handicap (moteur, sensoriel, mental ou encore polyhandicap) et le besoin de prise en charge, il existe différents SESSAD.

Depuis la loi du 11 février 2005, l'orientation en SESSAD relève de la compétence des MDPH.

L'intervention des SESSAD est sous la tutelle de l'État, des collectivités territoriales ou de l'Agence régionale de santé (ARS).

Les CMP : centres médicaux psychologiques

Les centres médico-psychologiques sont des établissements publics ou privés faisant fonction de public qui regroupent des spécialistes et proposent une offre de soins mentaux.

Un CMP regroupe des psychiatres, des psychologues, des infirmiers, des assistantes sociales, des ergothérapeutes, des psychomotriciens, des orthophonistes et des éducateurs spécialisés. Le CMP assure généralement des consultations, des visites à domicile ou encore des soins infirmiers.

Les Centres Médico-Psychologiques sont chargés d'un secteur géographique déterminé. Il existe des Centres Médico-Psychologiques pour adultes et pour enfants.

Le Centre Alpin de Diagnostic Précoce de l'Autisme (CADIPA)

Le CADIPA fait partie du centre Hospitalier Alpes Isère (Saint-Egrève), et en est rattaché au pôle de Psychiatrie Infanto-Juvenile (Structure Interne Autisme).

On y accueille les enfants du département et leurs familles adressés par un médecin, dans le but d'établir un diagnostic et d'évaluer les compétences de l'enfant. Suite à ce bilan, un projet de soins global et individualisé est proposé.

Les principales interventions du CADIPA regardent le diagnostic et l'évaluation, l'information et la formation des professionnels (concernés par les TED), la recherche et l'animation d'un réseau.

2. équipes pluridisciplinaires/différents partenaires

Pour commencer, selon P. Fuster et P. Jeanne (2009), le partenariat "suppose une définition des rôles et des champs d'intervention, chacun devant respecter la place de l'autre ». Nous proposons à titre d'exemple une illustration en annexe 5, à partir d'un exemple concret. Précisons maintenant les rôles des acteurs en question :

L'équipe de suivi et de scolarisation (ESS)

Cette équipe est composée de : l'enseignant référent (en charge du suivi du parcours scolaire), les parents (ou représentants légaux) de l'élève, les enseignants qui ont en charge sa scolarité, les chefs d'établissement/directeur, les professionnels de l'éducation et de la santé ou des services sociaux, les psychologues scolaires, les conseillers d'orientation-psychologues et les personnels sociaux et de santé de l'éducation nationale.

Ses membres fonctionnaires sont tenus à l'obligation de discrétion professionnelle (loi n°83-634, 13 juillet 1993).

AESH, anciennement Auxiliaire de vie scolaire (AVS)

Au cours des dernières années, la présence d'auxiliaires de vie scolaire a permis d'élargir les possibilités d'accueil dans les établissements scolaires (P. Fuster, P. Jeanne, 2009). Selon cette même source, l'AVS est une « réponse en matière de compensation des incapacités de l'élève handicapé et/ou en matière d'accessibilité aux apprentissages ». L'accompagnement de l'enfant reste une question fondamentale, tant pour les parents que pour les enseignants.

Il existe deux types d'AVS : l'auxiliaire de vie scolaire individuel, qui intervient le plus souvent dans une classe ordinaire, pour accompagner un seul élève et l'auxiliaire de vie scolaire collectif, qui

intervient dans une classe d'inclusion (Ulis) auprès de tous les élèves.

Autres partenaires possibles

Il existe de nombreux partenaires possibles, selon les difficultés de l'enfant. Nous ne rentrerons pas ici dans les rôles détaillés de chacun, mais considérons judicieux d'avoir en tête ces différentes personnes.

Parmi elles, nous pouvons citer : le conseiller d'orientation professionnelle, l'éducateur spécialisé, l'enseignant spécialisé (auprès d'élèves ayant une déficience auditive ou visuelle), l'ergothérapeute, l'infirmier spécialisé en santé scolaire, l'orthophoniste, le parent (ou le tuteur), le physiothérapeute, le psychologue, le représentant de la direction, le titulaire de la classe ordinaire, le travailleur social.

Pour une bonne gestion d'une liste de collaborateurs, P-A. Hammeken (2013) conseille aux professeurs des écoles de tenir une fiche pour y consigner le nom de chaque membre de l'équipe, sa fonction et ses coordonnées.

3. zoom sur les familles

Rappelons que les parents ou tuteurs sont les détenteurs de l'autorité. De ce fait une décision de la CDA peut être contestée par ces derniers (sous 2 mois).

De plus, ils peuvent contester le nombre d'heures de scolarisation s'ils les considèrent non adaptées aux besoins de l'enfant.

De plus, J-M. Louis et F. Ramond (2006), rappellent qu'il est fondamental de construire un partenariat avec les familles. Pour cela, les auteurs insistent sur la mise en place des relations positives avec les familles, en s'appuyant sur :

Le rôle fondamental des parents dans la scolarisation :

« Les relations parents-école au travers de celles parents-enseignants [...] se veulent souvent la pierre d'achoppement de l'existence ou de l'instauration d'un climat positif et serein autour de la scolarité d'un élève et surtout la participation à l'élaboration et au suivi du projet de scolarisation ». Il convient aussi de prendre en compte que les parents sont en général les premiers éducateurs de l'enfant, et qu'ils portent son projet de vie. Leurs compétences éducatives se construisent autour du vécu affectif (certaines choses sont bonnes, d'autres pas), et ces réalités sont à prendre en compte pour comprendre l'enfant. Alors que l'enseignant s'attache à la pédagogie, les parents aspirent à une information transparente. Enfin, dans le cas de la scolarisation d'un élève handicapé, certaines influences, issues de l'impact du handicap sur le psychisme des parents, peuvent marquer la relation.

La connaissance des incidences du handicap sur les parents :

On ne peut ici fermer les yeux sur les bouleversements et la souffrance des familles. L'impression

d'exclusion qu'elles vivent en permanence et à mettre en lien avec « l'absence d'accompagnement suffisant lors de l'annonce du handicap » (J-M. Louis et F. Ramond, 2006). Le handicap d'un enfant renvoie ses parents à l'absurde, ce qui les pousse dans une démarche de recherche d'une cause qui doit les disculper à leurs yeux. Cela peut parfois se traduire par des démarches apparemment irraisonnées. Notons enfin que ces parents, au-delà des associations et de l'engagement social existant, restent seuls dans le sens où leur expérience est unique. Le repli, la récolte agressive ou le renoncement sont tout autant de réponse à cette souffrance.

La question du partenariat ou de la co-responsabilité :

Comme vu plus haut, **un partenariat** peut se caractériser par l'existence d'un but commun et reconnu de tous. Chacun des partenaires apporte des moyens permettant au collectif d'atteindre ce but. Son organisation est voulue de tous et pensée en collectif, sous la logique d'un contrat.

La notion de **co-responsabilité** se démarque de celle du contrat dans le sens où un seul intérêt doit primer : celui de l'enfant concerné (alors que dans le cadre du partenariat, chaque participant peut y voir ses propres intérêts). La notion de responsabilité fait résonance avec l'engagement, la tolérance et la décentration de soi.

La construction de la co-gestion de la scolarité :

La gestion de la co-responsabilité est centrée autour du **PPS**, qui est garant de la nature, du degré d'engagement et des attentes de chacun. Elle s'ouvre maintenant à la MDPH, ce qui permet d'y porter des regards pluriels. Cette cogestion implique de plus une **bonne connaissance réciproque des fonctions**.

La création d'un réel contexte de communication :

J-M. Louis et F. Ramond alertent bien sur le fait que la question de la communication n'est pas que technique, mais plutôt humaine, marquée par la personnalité et le caractère de chacun. Les émotions sont à prendre en compte, ainsi que le seuil de tolérance et l'histoire individuelle et les relations à l'autre de chacun des participants. Dans ce sens, « la communication ne peut se passer de sincérité et d'humanité ». De nombreux obstacles peuvent survenir, et pour ces auteurs, il s'agira de :

- **Communiquer:** ce n'est pas parler *sur* l'autre mais *avec* l'autre. Cela signifie donc de le laisser parler et de l'écouter.
- **Bien dialoguer :** il s'agit d'écouter avec intérêt et d'accepter les propos de l'autre, dans une certaine ligne de conduite, bienveillante et responsable.
- **Pratiquer l'écoute active :** il faut pouvoir proposer des relances, reformuler ce que l'autre dit, demander une explication ou inviter l'autre à reformuler ses propos.

L'identification des conflits possibles (et leur négociation) :

Il existe une série non exhaustive de causes possibles des conflits, que nous choisissons de ne pas détailler ici. En revanche, nous avons choisi de se questionner sur la question de la négociation qui suit le conflit. Cette négociation doit prendre pour cadre le dialogue, qui doit s'articuler autour des temps suivants (JM Louis et Fabienne Ramond, 2006) :

définition commune du problème qui nous oppose, sans porter de jugements → temps partagé de créativité : propositions des solutions de chacun, sans commentaire ni critique → évaluation des solutions proposées, selon leur faisabilité → choix d'une solution, voire combinaison de plusieurs solutions. Un contrat peut être établi. → mise en œuvre de la solution (une date d'évaluation de la solution est décidée à ce moment-là) → réajustements si nécessaires.

3. Les TED et autres comportements inadaptés

Le besoin d'inclure est aujourd'hui devenu fondamental. En effet les professeurs des écoles sont tenus de respecter la loi. Depuis la loi du 11 Février 2005, tous les enfants ont le droit d'être inscrits au sein de l'école la plus proche de leur lieu de résidence. De ce fait, la population des classes devient encore plus hétérogène. De par l'inclusion, de plus en plus d'élèves en milieu ordinaire ont des besoins particuliers. C'est pourquoi ils nous a semblé important de mieux connaître les besoins de cette population.

1. Définitions

a. TED

Selon le DSM-5 publié en 2013, les troubles envahissants du développement sont maintenant appelés Troubles du Spectre Autistique. Les TSA comportent 3 sous-types : les troubles envahissants du développement non spécifiés, les troubles autistiques et le syndrome d'Asperger.

Deux catégories de symptômes permettent de déceler un Trouble du Spectre de l'Autisme : les troubles de la communication et des interactions sociales et les comportements stéréotypés et intérêts restreints.

Les auteurs du DSM-5 y ajoutent d'autres symptômes tels que de fréquentes difficultés motrices (maladresses, retard, ...), des troubles du comportement, des comportements d'automutilations, de l'anxiété et de la dépression et de la catatonie (plus haut risque à l'adolescence).

Afin de comprendre l'évolution du DSM-IV en DSM V, voici un schéma proposé dans CRETCO journée d'appropriation du DSM-5, 2013.

DSM-IV	DSM-5
Troubles 1 ^{ère} , 2 ^{ème} enfance ou adolescence	Troubles neurodéveloppementaux
Troubles envahissants du développement	Trouble du spectre de l'autisme
<ul style="list-style-type: none">- Trouble autistique- Syndrome d'Asperger- Trouble envahissant du développement non-spécifié	
<ul style="list-style-type: none">- Syndrome de Rett- Trouble désintégratif de l'enfance	

b. Autisme

Le mot autisme vient du grec "autos", signifiant « soi-même et uniquement soi-même ». (Solariser les élèves autistes ou présentant des troubles envahissant du développement, Ministère de l'éducation nationale et la Direction générale de l'enseignement scolaire, 2009). Il s'agit plus concrètement d'un trouble du développement complexe affectant la fonction cérébrale, rendant impossible l'établissement d'un lien social avec le monde environnant.

Historiquement, Léo Kanner est le premier à parler d'autisme, en 1943, suite à une étude menée sur 11 enfants qui présentaient des caractéristiques très prononcées de solitude et chez qui tous les moindres changements déclenchaient des phénomènes d'angoisse.

Le fait de ne pas entrer en communication n'est pas décidé ; c'est la difficulté à rentrer dans ce monde qui est difficile. Les interactions sociales et verbales sont certes très difficiles mais cela ne veut pas dire qu'il n'y a pas d'expression orale ou de communication (Solariser les élèves autistes ou présentant des troubles envahissant du développement, Ministère de l'éducation nationale et la Direction générale de l'enseignement scolaire, 2009).

2. En quoi l'inclusion d'un TED en classe ordinaire est difficile

a. relations avec les autres élèves

Comme dit précédemment, les enfants porteur de TED ont différents troubles pouvant provoquer un comportement particulier et entraîner des conséquences. En voici quelques unes, la liste proposée ici n'étant pas exhaustive :

- Les troubles liés aux relations et interactions sociales apportent des difficultés de compréhension et de décodage face aux autres et à l'environnement (exemples : incompréhension dans les règles d'un jeu, tendance à l'isolement, rejet de la part des autres élèves...).

- Les troubles du langage amènent parfois à une absence de langage oral, un ton monocorde et donc une difficulté à comprendre les autres ou à se faire comprendre, pas ou peu d'initiative pour entrer en communication.
- Les troubles cognitifs peuvent parfois susciter un intérêt particulier pour le détail, des difficultés d'accès au symbolique (humour, second degré) ainsi qu'une tendance accrue à la ritualisation, des difficultés dans la compréhension de "ce qu'on attend de moi".
- Les troubles du comportements engendrent des difficultés dans le contrôle des émotions et des actions, pouvant ainsi parasiter les apprentissages et l'acceptation par les autres élèves dans le groupe classe.

(scolariser des enfants présentant des troubles envahissants du développement et des troubles du spectre autistiques MEN/DGESCO, 2012)

Nous pouvons en conclure que la relation avec les autres élèves reste difficile.

b. objectifs pour le PE

L'objectif général pour le PE reste l'entrée de l'élève dans les apprentissages. Cela passe par un objectif d'inclusion de l'élève dans le groupe-classe et la nécessité de provoquer l'intérêt de l'élève face aux apprentissages.

Pour cela, il est nécessaire de proposer des réponses pédagogiques adaptées. Dans ce sens, Sylvie Canat (2005) donne les pistes suivantes : il ne faut pas conclure à partir d'une évaluation partielle, celle-ci n'étant pas représentative de tous les apprentissages. De plus, les élèves atteints de TED portent souvent un intérêt particulier pour les mythes et légendes, le fonctionnement du corps humain et l'architecture. De ce fait, il paraît adéquat de se reposer sur ces thèmes pour susciter l'envie chez l'enfant. Enfin, il est nécessaire de bien délimiter le temps, de stabiliser des rituels afin de borner les temps de travail pour que l'enfant se sente sécurisé (moins de risques de débordements affectifs et comportementaux).

4. Alternatives à la scolarisation ordinaire

1. ULIS (Anciennement CLIS)

Depuis deux ans, les CLIS sont devenues des ULIS. On parle à présent de dispositif, et non plus de classe, ce qui les rend plus ordinaires. Cependant, dans un souci d'exhaustivité, un zoom sur les CLIS sera proposé en annexe 6.

2. IME

Les Instituts médico-éducatifs accueillent des enfants et adolescents souffrant de déficiences mentales (guide pour la scolarisation des enfants et adolescents handicapés, ministère de l'Éducation Nationale Février 2007).

3. ITEP

L'Institut Thérapeutique Éducatif et Pédagogique fait partie des établissements médico-sociaux. La population accueillie dans ce type d'établissement souffre de troubles de la conduite et du comportement (Guide pour la scolarisation des enfants et adolescents handicapés, ministère de l'Éducation Nationale, Février 2007).

5. Retours sur les expériences de la scolarisation

1. Les 10 conditions de l'inclusion

La mise en place et la pérennisation de l'école inclusive nécessitent une série de conditions et/ou de facteurs favorables. Si plusieurs organismes et auteurs ont réfléchi à la question, nous retiendrons la synthèse de P. Tremblay (2012) qui présente les dix conditions de l'inclusion : valeurs et attitudes, engagement collectif, accès et groupement, qualité de l'enseignement, différenciation, adaptations et modifications curriculaires, interventions directes à l'élève, législation et ressources, collaboration entre professionnels et formation continue. Parmi ces dix conditions, nous retenons notre attention sur ce qui suit :

- **Valeurs et attitudes** : Inclure un élève à besoins spécifiques dans le système ordinaire nécessite une vision et une volonté forte de la part des acteurs. Pour P. Tremblay, différentes valeurs sont relatives à l'inclusion scolaire, telles que l'égalité, l'équité, l'éloge de la différence. Les enseignants, mais aussi les élèves et leurs parents doivent d'abord accepter que l'élève à besoins spécifiques soit scolarisé en milieu ordinaire. Pour cela, l'auteur précise que les attitudes positives sont favorisées par le face à face et le contact quotidien avec l'élève en question. L'enseignant est de plus, par son attitude d'acceptation, un élément modélisant.

- **Qualité de l'enseignement** : Tremblay explique que cette qualité d'enseignement repose sur **la flexibilité de l'enseignant** (tâches adaptées aux élèves, autoévaluation) et sur **des moments d'évaluation formative**.

- **Différenciation** : La différenciation se pense à trois moments : avant, pendant ou après une situation d'apprentissage (voir annexe 7).

- **Adaptation et modifications curriculaires**

La simple différenciation pédagogique ne peut être suffisante. Les changements apportés à

l'enseignement et aux apprentissages sont plus généralement définis par les termes « adaptation » et « accommodation » (voir annexe 7).

- **Intervention directe à l'élève** : Le modèle le plus utilisé pour guider la différenciation pédagogique et l'intervention individuelle auprès des élèves à besoins spécifiques est selon P. Tremblay le modèle « réponse à l'intervention », de Fuchs & Fuchs. Ce schéma se présente sous forme pyramidale ; il est utile pour déterminer les différents niveaux de besoins des élèves, en tenant compte des différents types d'interventions pédagogiques.

- Niveau 1 – base de la pyramide : l'intervention primaire (ou universelle)

- Niveau 2 : l'intervention secondaire (ou ciblée)

- Niveau 3 – sommet de la pyramide : l'intervention plus intensive (individualisée)

2. Aménagements de l'enseignement : compensation et adaptation

Une scolarisation aménagée

Tout d'abord, rappelons que l'école la plus proche du lieu de vie de l'élève est son établissement de référence (Cf. I.). Il est donc en droit de s'inscrire dans cette école.

Un élève en situation de handicap peut donc être scolarisé en classe ordinaire. Cependant, il y a des aménagements possibles.

Il peut recevoir l'aide d'un Accompagnant d'Élève en Situation de Handicap (autrefois AVS) à temps plein ou non.

Il peut être suivi par le Service d'Éducation Spécial de Soins À Domicile.

Un professeur du Réseau d'Aide Spécialisé aux Élèves en Difficultés peut aussi l'accompagner.

L'élève peut également suivre sa scolarité dans une ULIS école. Notons que le temps scolaire peut être partagé, c'est à dire que l'élève a la possibilité d'être en classe ordinaire pour la moitié du temps et en établissement sanitaire ou médico-sociale (ITEP ou IME par exemple) pour le reste du temps.

Dans tous le cas, il y a la mise en place d'un projet personnalisé de scolarisation qui permet l'organisation et le suivi de la scolarisation.

Un emploi du temps aménagé

Il est organisé par l'équipe de suivi de scolarisation à partir du PPS. La CDAPH intervient dans certains cas pour fixer les horaires. Il est nécessaire que cet emploi du temps soit régulier. En effet cela apporte plus de crédibilité aux yeux de l'enfant, des parents et du professeur des écoles.

De plus, du temps et de la régularité aideront l'enfant à découvrir les lieux et les personnes qui

l'entourent, à prendre ses habitudes et à investir les apprentissages. Notons que ses camarades ont également besoin des mêmes conditions pour "découvrir" et apprendre à connaître l'élève.

Adaptation du langage

Il convient de toujours penser à étayer son langage avec des images.

Un langage simple, concret et répétitif permettra à l'élève d'entrer plus facilement en communication. En effet le "bain de langage" qui fonctionne usuellement avec les enfants, sera ici négatif puisque l'effort à fournir pour comprendre est trop élevé. L'élève n'entrera donc pas dans le langage.

Le guide pour la scolarisation des élèves autistes ou présentant des troubles envahissants du développement parle de "trousse de survie verbale" : il s'agit de mots simples fréquemment utilisés, le « oui » et le « non », que l'enfant doit comprendre dans toutes les situations.

Stratégies pédagogiques

Plusieurs stratégies sont envisageables, comme s'appuyer sur les intérêts et les motivations de l'élève afin qu'il rentre dans les apprentissages. De plus, le guidage physique aide l'élève, il est possible par exemple d'accompagner son geste. Il convient également de bien vérifier que le regard de l'élève se porte sur ce qu'on lui propose. En effet, ce type de population présente souvent des troubles de la coordination oculo-manuelle. Par ailleurs, alors que fractionner une tâche peut favoriser la progressivité, élargir un apprentissage à différents contextes permettra à l'élève de mieux l'intégrer.

Rappelons enfin qu'une personne en situation d'autisme ne voit pas d'intérêt à faire plaisir à autrui. C'est pourquoi il est important de lui trouver une motivation intrinsèque afin qu'il rentre dans les apprentissages.

Organisation du travail en classe

Un élève en situation d'autisme ne se sentira pas ou peu concerné lorsque l'on s'adressera au groupe. Le professeur des écoles ne privilégiera donc pas cette piste pour les apprentissages.

Concernant l'utilisation du langage oral, sachant que l'autisme se traduit souvent par troubles du langage, il faudra penser à adapter voire simplifier les consignes et la communication.

Enfin, comme expliqué précédemment, la recherche du sens des apprentissages doit être au cœur de la démarche du PE.

3. Outils et autres pratiques probantes

Les 4 premières pistes sont plus générales et la dernière est plus spécifique aux troubles du comportement.

a. pédagogie de projet

La pédagogie de projet permet de travailler des compétence transversales, d'utiliser les TICE et de rendre les élèves acteurs de leurs apprentissages (C. Reverdy, 2013) : lorsque l'on utilise ce type d'apprentissages, une question doit être posée, un problème doit être le fil conducteur afin d'aboutir à une produit final. L'élève est donc face à une situation problème qu'il doit être surmontée en construisant un produit de type maquette, exposé...

Selon Marc Bru et Louis Not (1987), il existe cinq fonctions de cette pédagogie :

- **Motivationale.** L'élève sait où il va et pourquoi il fait telle ou telle tâche. Il s'engage volontairement dans la tâche car il y perçoit le sens.

Rappelons qu'un élève en situation d'autisme a besoin d'une motivation intrinsèque.

- **Didactique.** Les connaissances nécessaires doivent être mobilisées par l'apprenant. Il y a donc une entrée directe dans les apprentissages.

- **Sociale.** Dans ce type de pédagogie, la coopération avec les autres est essentielle.

- **Économique.** Les apprenants doivent gérer le temps, l'espace, les différentes contraintes matérielles et humaines. De ce fait, ils doivent prendre en compte leur environnement.

- **Politique.** Le projet demande une implication individuelle dans un projet collectif. Cela relève donc de la vie civique.

b. projet de l'élève

Perrenoud Philippe (2001) dit qu'il faut d'abord participer à des projets collectifs pour être « pris dans le mouvement » pour ensuite pouvoir créer son propre projet.

c. tutorat

Selon Elisabeth Dambiel-Birepinte et Alain Baudrit (2008), la mission du tuteur est d'une part liée aux apprentissages, mais également culturelle. Ainsi, le handicap amène une façon différente de voir le monde. Dans ce sens, le tuteur et le tutoré doivent s'adapter. Le tuteur est un intermédiaire du langage. Il diminue la distance cognitive et la distance sociale (s'agissant de deux élèves du même

âge). De plus, comme le soulignent les auteurs, le tuteur « est déjà passé par là » (lors d'une tâche demandée par le professeur par exemple).

Pourquoi utiliser le tutorat ? Selon Leïla Bensalah et Christine Berzin (2009), il y a des bénéfices tant pour le tuteur que pour le tutoré, liés à l'augmentation de l'envie d'apprendre et au retour à un processus de construction de soi et de l'école pour le tuteur. Le tutoré est lui inscrit dans un phénomène d'entraide et d'insertion dans le groupe-classe.

4. gestion comportementale

Il est difficile de changer le comportement d'une personne, et il en est de même pour changer celui d'un élève. P. A. Hammeken (2013) explique que si certains comportements sont inacceptables à l'école, ils sont parfois acceptés à la maison. Mais elle précise aussi que si certains comportements sont appris, il est possible de les modifier, avec patience, persévérance et renforcement positif.

Les causes

Pour elle, les causes de mauvaises conduites des élèves à besoins particuliers sont diverses. L'élève peut chercher à faire oublier ses mauvais résultats scolaires ou à se faire exclure de la classe afin d'abandonner un travail qui le met en difficultés. L'indifférence est un autre moyen pour éviter le travail.

Les solutions, de manière générale

Il peut s'agir dans un premier temps **d'aider les élèves à réussir**, en modifiant et adaptant les matières. S'il est possible de faire des menaces ou communiquer avec les parents, ces méthodes sont en revanche vite épuisées. **La patience** est primordiale et le calme permet d'éviter de renforcer un comportement inapproprié. Cela évite aussi le laisser-aller dans la colère ou dans la frustration, qui ne feraient qu'envenimer la relation maître-élève. **La constance** est également de rigueur, pour que l'élève puisse comprendre en quoi ses actes engendrent des conséquences. Notons aussi que le **renforcement positif** est également porteur. Il s'agit par exemple de donner des commentaires positifs à l'élève lorsqu'il se comporte bien. Enfin, **un plan de gestion comportemental** peut être utile quand les troubles du comportement sont à ce point sérieux. Il faut aussi pouvoir anticiper quoi faire dans le cas où des renforts sont nécessaires. Dans ce sens, une circulaire a été transmise aux écoles de l'Académie de Grenoble en décembre 2015.

Des stratégies de gestion comportementale

P. A. Hammeken (2013) propose toute une série de stratégies à mettre en place. Parmi elles, retenons par exemple :

- **le plan d'amélioration du comportement** : après un incident, ce peut être l'occasion d'enseigner quelque chose à l'élève. Ce plan repose sur une fiche que doit remplir l'élève, avec ou sans l'aide du maître, afin de discuter de sa conduite et de déterminer d'autres façons possibles d'agir.
- **choisir ses combats** : certains n'en valent pas forcément la peine. Il faut pouvoir faire la part des choses entre ceux qui nécessitent une intervention ou pas.
- **les choix doivent être réfléchis** au préalable : Il est important de se laisser la possibilité de se laisser du temps en le précisant à l'élève.
- **ignorer l'élève** peut parfois être une solution, tant que ses actes ne sont pas dangereux ni pour lui ni pour les autres.
- **la proximité physique** peut aider au maintien de l'ordre en classe.
- **l'humour** peut être utile pour dédramatiser une situation déplaisante.
- **accorder une pause** à l'élève avant qu'il n'explose.
- **l'aménagement d'un refuge** pour l'élève lui permettra de s'y calmer.
- **l'évacuation de la classe** est à envisager dans le cas d'une situation dangereuse (dans ce cas, penser à retirer tous les objets dangereux).

Le renforcement positif et la discipline

Si élève doit être constamment repris pour son comportement, on peut d'abord se questionner quant aux adaptations et modifications mises en place.

Cependant, aucun élève n'a le droit de perturber l'éducation de ses camarades. Il peut être alors intéressant de présenter à l'élève **une vidéo** de la leçon qu'il pourrait visionner plus tard ; il pourrait ensuite faire le travail et retourner en classe une fois le travail terminé. L'idée est ici de retirer l'élève de la classe afin qu'il perde son « public ».

Quand un espace réservé (refuge) est prévu pour l'élève (au sein de la classe ou dans une autre classe), prévoir un système de **laissez-passer** ou un **code** téléphonique avec l'enseignant qui coopère. Les règles liées au refuge doivent être claires.

Un plan de récompenses peut être envisagé car certains élèves ont constamment besoin qu'on leur confirme que ce qu'ils font est bien. Ce type de plan doit être mis en place avec discernement. Sa fonction est avant tout d'améliorer la conduite de l'élève et dans ce sens, la récompense ultime devrait être la rétroaction positive quand il adopte un comportement approprié. L'objectif de ce type de plan est « d'arriver à éliminer toute récompense afin que la seule rétroaction positive suffise » (P.

A. Hammeken, 2013).

Dans cette même optique, il est possible d'utiliser un tableau et de faire une marque/coller un autocollant dès que l'on remarque un bon comportement ou pour indiquer une bonne mise au travail.

On peut aussi mettre en place un système de points (de zéro à trois), qui sont recalculés à la fin de la semaine. Une récompense prédéterminée peut être accordée si l'élève a atteint son but.

La méthode des jetons fonctionne aussi bien. Ils peuvent être à « gagner » avec un bon comportement ou à l'inverse, à « perdre » à chaque comportement inapproprié.

Un plan disciplinaire individualisé est envisageable quand les règles de vie de la classe ne conviennent pas à l'élève. On y consigne avertissements et récompenses (il convient de limiter le nombre d'avertissements pour éviter les abus).

Il est aussi bon **d'informer les parents des progrès** de leur enfant. Des phrases positives peuvent être photocopiées sur du papier couleur, que l'élève pourra ensuite coller sur ces cahiers.

L'utilisation d'un rapport quotidien est de plus utile pour coordonner les actions à l'école et à la maison.

Le trouble du déficit de l'attention, avec ou sans hyperactivité

Les troubles du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité sont plus communément nommés TDA/H. Pour la majorité de ces élèves, les stratégies citées précédemment seront applicables, mais il est également possible d'essayer d'autres outils, compte-tenu de leurs problèmes liés à l'attention, au comportement face à la tâche, à l'impulsivité ou à la distractivité. En effet, certains des élèves souffrant de TDA/H nécessiteront un **encadrement particulier** ; P. A. Hammeken rapporte que :

–**les transitions** sont pour eux difficiles et doivent être surveillées de près. Il peut être judicieux, par exemple, d'afficher ou de rédiger le programme de la journée afin que l'élève soit prévenu des changements. Un temps supplémentaire peut aussi être accordé pour la préparation du matériel.

–**les règles de la classe** devraient être revues souvent avec l'élève, quitte à les écrire. Elles doivent être claires et précises.

–**la formulation des attentes** du PE doivent aller dans le sens positif : il est préférable d'indiquer l'action positive que l'on aimerait qu'il fasse (exemple : préférer « marche, s'il te plaît », plutôt que « ne court pas »).

–**l'arrivée et le départ** de la classe sont des moments charnières. On peut profiter de ce temps pour faire le point avec l'élève sur le matériel dont il aura besoin en classe ou à la maison, pour lui rappeler de ranger ces travaux, etc...

Ce même auteur donne de plus quelques pistes concernant **le travail** avec l'élève souffrant de TDA/H. Ainsi, elle considère qu'il est fondamental de s'assurer d'avoir capté son attention lorsqu'on lui parle, quitte à lui demander d'arrêter son activité. Concernant le dispositif de travail, l'élève doit être intégré le plus souvent possible dans les activités en petits groupes. Les consignes données à cet élève doivent être simples (une à deux étapes). Lui demander de répéter la consigne est une bonne manière de s'assurer qu'il l'a bien comprise. Dans cette même optique, sachant que de nombreux élèves souffrant de TDA/H se sentent rapidement submergés par le travail, il convient de ne leur donner qu'un travail à la fois. Si l'élève que question prend du retard, certains travaux peuvent être faits oralement afin de rattraper le reste du groupe.

La participation active de l'élève l'aidera à maintenir sa concentration. Un enseignement axé sur la pratique est à préférer.

D'autre part, l'utilisation des TICE peut être envisageable ; son avantage : l'ordinateur procure une rétroaction immédiate et l'apprentissage est adapté au rythme de l'élève. Sa motivation s'en voit meilleure. Le timer est un autre outil pouvant aider l'élève à se concentrer sur la tâche. Il convient de commencer avec une durée et une tâche courtes, que l'on augmentera au fil des réussites.

La question des déplacements est tout aussi importante. Un temps pour se lever et marcher doit être allouée à l'élève. Dans certains cas, on peut placer l'élève à l'arrière de la classe pour que ses déplacements gênent le moins possible ses camarades. Il est alors indispensable d'indiquer clairement ces temps à l'élève.

Dans le travail, la rétroaction immédiate est intéressante pour ce type d'élèves. L'autocorrection est un outil facile à mettre en place et probablement fructueux pour les apprentissages, pour lui et pour le reste de la classe.

Enfin, face à la difficulté de l'élève à prendre des décisions, il peut être pertinent, dans certains cas, de le laisser choisir entre deux ou trois activités. Cela lui permettrait de faire les tâches prévues tout en faisant des choix.

Les élèves impulsifs et facilement distraits

Les conseils que donne P. A. Hammeken sont nombreux bien que peu exhaustifs ; s'ils relèvent le plus souvent du bon sens, nous décidons d'en relever certains de manière à mettre en avant quelques pistes. Parmi eux, l'auteur propose par exemple de placer l'élève loin des stimulus visuels (éviter les murs encombrés, etc...), et de ne jamais placer un élève impulsif à proximité des portes, fenêtres et endroits très fréquentés. Aussi, il est préférable de le placer à proximité d'élèves calmes et autonomes, qui lui serviront de modèle.

Concernant les tâches à effectuer, il faut toujours accorder plus de temps à l'élève pour faire ses travaux, même si le travail est déjà différencié ; il faut aussi éviter les activités chronométrées de manière à limiter sa frustration (si tous ses camarades terminent avant lui). Une activité de remplacement devrait être alors envisagée.

Pour la gestion des déplacements de l'élève, l'utilisation d'indices visuels seront utiles pour lui permettre ou lui interdire de se lever (exemple : utiliser deux tasses, l'une verte et l'autre rouge. Quand la tasse verte est au-dessus de la rouge, l'élève peut se déplacer. Dans le cas contraire, il doit rester à son bureau).

Pour ce qui est de l'impulsivité, elle peut être travaillée en lui enseignant le « monologue intérieur positif », de manière à renverser la vapeur quand l'élève se dénigre. Il faudrait ainsi l'encourager à se dire « j'en suis capable ». Cela peut lui être utile notamment quand les consignes sont complexes, dans le sens où la répétition de la phrase l'aide à concentrer sur la tâche. Toujours au sujet de la concentration, sur son pupitre, l'élève ne doit disposer que du matériel nécessaire au travail. Le reste de ses objets personnels doit rester chez lui. Cependant, s'il a besoin de manipuler des objets pour se concentrer, on peut lui donner un peu de pâte à modeler ou un ballon rempli de farine (type balle anti-stress).

II. Méthodologie et expérimentation

1. Contexte

1. Ma classe

Je suis professeur des écoles stagiaire à l'école Vendémiaire de Saint Jean de Moirans. J'y travaille à mi-temps les lundis, mardis et un mercredi sur deux. La titulaire de la classe est aussi la directrice de l'école.

Il s'agit d'une grande école de la circonscription de Voiron 1, avec neuf classes élémentaires. Deux PEMF y sont titulaires de leurs classes, dont ma formatrice que je vois ainsi souvent et à qui je peux facilement faire appel. L'équipe de circonscription est aussi très présente, avec deux conseillers pédagogiques facilement joignables et à l'écoute.

Nous bénéficions d'un environnement semi-rural. Saint Jean de Moirans est un petit village, mais d'où l'accès aux grandes villes est aisé.

Je travaille en CE1, dans une classe de 28 élèves dont deux élèves à besoins particuliers (jusqu'à la période 3).

Le premier élève à besoins particuliers, **Raphaël**, a été dans notre classe jusqu'en période 3. Il a ensuite déménagé. C'est un petit garçon souffrant de TED (troubles envahissants du développement) pour qui l'éventualité d'une réorientation en ITEP avait été soulevée. L'élève profitait de la présence d'une AVS à mi-temps. Il était pour lui impossible de faire tout le travail proposé en classe. Il avait besoin de beaucoup de temps pour décompresser -ainsi que d'un espace réservé-, sans quoi il entrait dans d'importantes crises. Son comportement était très difficile à gérer (il se cachait dessous les tables, les cris étaient nombreux et intempestifs, et quand il n'allait pas bien, il se roulait par terre...), et ces centres d'intérêts restreints. Il était par exemple très centré sur les vaisseaux spatiaux. Au niveau des apprentissages, c'était pour lui très difficile de se concentrer plus de 2-3 minutes. Il souffrait de retard notamment en écriture, en lecture et en français en général, alors qu'il était plutôt performant en numération, calcul et repérage dans l'espace.

Annabelle est une autre élève de la classe à besoins particuliers. Pour elle, contrairement à Raphaël, aucun diagnostic n'a été posé. Il s'agit d'une petite fille qui n'a pas spécialement de difficultés en

termes d'apprentissages. On peut considérer jusque là ses facilités dans les apprentissages comme un bon point d'appui. En revanche, son comportement la met en difficulté, et au fil du temps, elle commence à décrocher des apprentissages, de par son attitude. Son comportement était plus ou moins gérable en début d'année scolaire, mais il est devenu très complexe en période 3. Elle est très souvent dans l'opposition, que ce soit face à la maîtresse ou face à ses camarades, et elle en devient violente verbalement et physiquement. Cette violence semble croître au fil des semaines. C'est une petite fille qui semble en grande souffrance. Elle profite d'un suivi psychologique au CMP, et selon les propos de sa psychologue, rapportés par sa maman, elle verrait les autres comme un danger, et aurait tissé un lien particulier avec moi, en rapport avec sa petite enfance. Elle est capable de jeter ses cahiers au sol quand elle décide de ne pas travailler, de tirer les cheveux d'une camarade en plein milieu de la classe, de déchirer le cahier de textes d'une autre camarade, de me dire « tais-toi, tu m'énerve », de hurler qu'elle est énervée jusqu'à entrer en crise (taper des pieds, se jeter au sol, crier, pleurer et frapper ceux qui s'approchent d'elle). Elle se met de moins en moins au travail, et ne prend pas soin de son matériel. Elle interrompt souvent la classe, ce qui empêche les autres élèves d'avancer. Ses relations avec les autres sont très compliquées. Elle a quelques amies, qu'elle maltraite souvent (elle leur parle mal, les insulte, et les frappe). Les quelques relations qui pourraient être positives tournent souvent au fiasco. Elle a aussi besoin de se déplacer très souvent.

Cependant, si la mise au travail est laborieuse, elle apprécie tout ce qui se rapporte aux fournitures scolaires, aux lettres, aux petits jeux d'imitation. Dès lors qu'on la laisse faire sans la contrarier, elle peut être calme le temps d'un quart d'heure maximum.

De plus, si ces relations avec les autres ne sont pas saines, elle semble avoir envie d'avoir des copines, mais n'a pas l'air de savoir comment s'y prendre.

Enfin, concernant le soutien familial, il est probablement à double tranchant. Ses parents sont séparés, et elle vit chez sa maman et son beau-père. L'ambiance du foyer ne semble pas sereine, selon les propos rapportés par elle-même et par sa maman.

Le reste de la classe est hétérogène, tant en termes d'apprentissages que de comportements

2. Formulation de la problématique

Compte-tenu des lectures effectuées dans le cadre de l'état de l'art, je m'interroge sur l'accueil en classe ordinaire des élèves présentant des troubles du comportement. La pratique en classe me conforte dans ce questionnement et le profil de deux de mes élèves à besoins particuliers (un élève

TED et une élève souffrant de troubles du comportement) me pousse à réfléchir aux possibles délimitations du handicap.

Des recherches effectuées plus haut, je retiens que si le handicap est officiellement reconnu par la MDA, certains élèves peuvent ne pas être reconnus en situation de handicap « sur le papier » mais présenter malgré tout un ensemble de troubles ayant des conséquences similaires sur eux-mêmes et plus largement sur la mise en place de la pédagogie et la gestion de classe. Ces élèves non diagnostiqués sont en quelque sorte en marge du handicap, et il convient au PE d'adapter sa pédagogie, au même titre qu'aux élèves relevant de la MDA.

La littérature permet de recenser un certain nombre d'outils spécifiques afin de faciliter l'accueil d'élèves porteurs de handicap. Compte-tenu de certaines caractéristiques des troubles envahissants du développement et de leur proximité avec les troubles du comportement, ces outils ne peuvent-ils pas être réutilisables auprès d'élèves souffrant de ce dernier type de troubles ? Si oui, comment peut-on réutiliser les propositions retenues en première partie ?

Je pense effectivement que les outils de compensation utilisés pour des élèves porteurs de troubles envahissants du développement peuvent utilement être adaptés à des élèves présentant des troubles du comportement.

3. Ce qui a été mis en place dans la classe pour la gestion comportementale

a. Les fleurs du comportement :

« Les fleurs du comportement » correspondent à un dispositif qui a été instauré dès le début de l'année, pour toute la classe. Son fonctionnement est simple et plutôt classique. Un affichage en classe propose trois feuilles de couleur verte, orange et rouge. Chaque élève possède une étiquette à son nom, et commence la journée dans le vert. Si son comportement s'avère inadapté, il peut passer dans le orange, voir dans le rouge. De son côté, une feuille de renseignements est collée dans son cahier de liaison, avec autant de fleurs que de semaines. Chaque fleur possède cinq pétales, soit une par jour. En fin de journée, l'élève colorie son pétale, ce qui permet de faire un retour aux familles.

L'avantage de ce dispositif est de permettre à l'élève de se situer, et de pouvoir s'appuyer sur le soutien des parents ; de plus, un retour quotidien est plus simple pour l'élève qu'un retour hebdomadaire (il peut très bien avoir un mauvais comportement le lundi, mais passer le reste de la semaine « dans le vert »).

En revanche, un des inconvénients de ces fleurs réside dans le risque de stigmatiser l'élève qui est souvent « dans le rouge ». Je pense que le rôle du PE est d'en prendre garde, tout autant que la valeur du « rouge » n'est réelle que si cette couleur n'est utilisée que rarement (sans quoi elle deviendrait

presque ordinaire). Il faut aussi prendre garde quant à la réponse des familles. On le sait, certaines familles soutiennent l'école et ses décisions, d'autres pas. Il existe aussi des familles qui peuvent réprimander l'enfant d'une manière peu adéquate, et tel n'est pas le but.

Compte-tenu de ces éléments, je me permets de faire des aller-retours entre les couleurs (par exemple, si un élève est dans le orange le matin mais qu'il fait preuve de beaucoup d'efforts pour le reste de la journée, il m'arrive de le repasser dans le vert), et j'essaie de prendre garde à ne pas placer certains élèves dans certaines zones (jusqu'à une limite raisonnable, bien évidemment).

b. Les conseils de classe pour une ambiance plus sereine :

Le conseil de classe se réunit une fois par semaine, tous les mercredis, pour que chacune des deux enseignantes y participe. Chaque conseil de classe doit répondre à un ordre du jour, et faire part des « billets » de la semaine. Il existe trois types de billets : « je critique », « je félicite », « je propose » que les élèves peuvent compiler et déposer dans les trois boîtes respectives tout au long de la semaine. Le but de ce conseil est de proposer aux élèves de s'exprimer, de régler leurs problèmes par eux-mêmes et de faire toutes propositions qu'ils jugent convenables. Les tours de parole sont respectés grâce à un bâton de parole. Ces conseils de classe permettent une ambiance plus saine. Chacun y trouve son compte et même les élèves les plus timides parviennent à s'exprimer. Je remarque que les mêmes soucis reviennent souvent, dont le comportement d'Annabelle qui apparaît comme gênant pour les autres. Ainsi, si lors des premiers conseils, les personnes « critiquées » sur les billets étaient ouvertement nommées, j'ai depuis opté pour l'anonymat, afin de ne pas montrer du doigt toujours les mêmes personnes. Pour Annabelle, ces conseils sont souvent le moyen d'exprimer sa colère. Elle arrive petit à petit à mettre des mots et à expliquer à ses camarades pourquoi elle agit ainsi. Cela a aussi été l'occasion pour elle de se rendre compte que certains des autres élèves sont prêts à faire un pas vers elle, non pas pour l'agresser mais pour lui tendre la main.

c. Le plan de travail pour Raphaël :

Pourquoi ce choix? J'ai mis en place ce plan de travail pour ne pas lui imposer qu'une tâche au choix dans la journée en français, et une en mathématiques, afin de lui alléger la charge de travail tout en attendant malgré tout une progression, parallèlement à celle de la classe. Il avait ensuite le choix parmi d'autres activités auxquelles les autres élèves n'avaient pas forcément accès (jeux de construction, puzzle aimantés, coloriages mathématiques...). Ce plan de travail était fourni chaque jour; pour les activités proposées, je le remplissais en fonction de mon cahier journal; quant aux missions, j'ai décidé de n'en mettre que deux, généralement en fonction de son comportement des derniers jours. Certaines activités ne lui étaient pas du tout proposées. C'était ensuite à lui de cocher les activités faites (il en était capable), ainsi que de noter son comportement en fin de journée (cela

me permettait de voir comment lui avait ressenti sa journée). Il avait besoin de beaucoup de cadre, et le fait d'avoir le programme de sa journée chaque matin devait probablement le rassurer, en plus de donner un repère à son AVS, pour les temps d'autonomie.

Le 5 octobre
Raphaël

PLAN DE TRAVAIL

Ma mission de la journée :

- Je limite mes déplacements (je ne vais pas devant Le tableau ni dans les allées sans avoir la permission),
- Je lève le doigt pour demander la parole.

1) Tu dois faire au moins une chose de chaque :

Français

Grammaire : transformer les phrases affirmatives en phrases négatives
Fiche de lecture suivie (Pas touche à mon coussin)



Maths

Exercice 7 p29 (fichier)
 Fiche d'additions
 Calcul mental : $48+10 =$ $9+10 =$ $3+10 =$
 $86+10 =$ $24+10 =$ $21+10 =$ $58+10 =$



2) Tu choisis ce que tu veux faire :

Divers

La vie des pirates : Je le lis en silence et je le présente à la classe.
 coloriage magique (opérations)
 Mandala
 Plan d'un quartier : dessiner un quartier imaginaire (j'utilise la règle)



Application Comportement

Exemple d'un plan de travail pour Raphaël

d. Les contrats de comportement pour Annabelle :

C'est le dispositif testé dans le cadre de cette étude. (détails en partie suivante).

2. Expérimentation

Dans ma classe, je souhaite tester des dispositifs qui pourraient être utiles dans la gestion comportementale d'Annabelle.

Le but est pour moi de trouver des pistes pour que cette élève puisse se mettre au travail dans le calme, qu'elle n'empêche plus les autres de travailler de par son comportement et que ses relations avec ses camarades soient plus sereines (puisque'elle est violente face à elle-même et face aux autres). De manière plus générale, son comportement soulève la question des règles de vie et de l'autorité qui ne sont pas respectées.

L'expérimentation aura lieu lors de la quatrième période, soit sur une durée de 6 semaines (la première d'entre elles étant dédiée au pré-test).

1. Pré-test

a. Ce que je prévois en vue de ce pré-test

À ce jour, comme il n'existe aucun bilan ni compte-rendu spécifique concernant les besoins spécifiques de cette élève « en marge du handicap » et qu'aucun diagnostique n'est posé, je dois partir de zéro pour mener cette recherche. Je compte donc m'appuyer sur l'observation, tant pour l'élaboration d'un pré-test que pour relever les effets des dispositifs mis en place.

Le pré-test permettra de définir et cibler les besoins particuliers de l'élève visée. Il s'agira de recueillir et consigner des informations sur son comportement, et je m'attacherai à observer plus précisément des comportements cibles.

Selon P. A. Hammeken, « un comportement cible doit être **observable, mesurable et bien défini** » (Exemples de comportements cibles : suivre les directives du PE pendant au moins 10 secondes, ne pas se disputer avec les autres, suivre les règles de la classe, se concentrer sur la tâche au moins 80% du temps).

De plus, il conviendra de prendre certaines précautions, car dès lors que l'observation porte sur un comportement cible d'un élève à besoins particuliers, le risque est d'en oublier que ce même comportement peut être adopté par d'autres élèves.

De cette manière, je chercherai à réaliser ce pré-test en comparant le comportement cible d'une élève à besoins particuliers par rapport à celui de ses camarades. Pour ce faire, je compte utiliser un tableau de pointage de ce type, proposé par P.A. Hammeken.

Elève	Date et heure	Comportement observé
	10 mars De 9h à 9h15	L'élève se concentre sur la tâche durant les périodes de travail individuel (intervalles de 30 secondes)
Marques de pointage		
Elève 1 (élève cible)		
Elève 2 (camarade)		
Elève 3 (camarade)		

Tableau de pointage utilisé pour le pré-test

Pour marquer le pointage, il me faudra être munie d'une montre avec trotteuse. Je choisirai deux ou trois autres élèves à observer afin de pouvoir établir une comparaison. J'observerai chacun de ces élèves (dont l'élève cible) toutes les trente secondes. Chaque fois que l'élève répond au comportement attendu, je ferai une marque de pointage dans le tableau, de manière à avoir, à la fin de l'observation, un bon indicateur du comportement d'Annabelle.

Ce pré-test sera appliqué avant la mise en place des dispositifs que je souhaite évaluer.

Par la suite, ce même tableau pourra être réinvesti pour n'observer que le comportement de l'élève en question (sans faire de comparaison), pendant la mise en place des dispositifs en question.

b. Comment s'est déroulé le pré-test

La titulaire de la classe et moi-même avons d'abord "observé" l'élève et trois de ses camarades, les trois autres élèves observé ayant été choisis de manière à rendre le panel plutôt hétérogène. Ils ont été observés sur six compétences très précises choisies à partir de ce que nous remarquons quotidiennement en classe, soit :

- prendre soin de son matériel (ne pas froisser, arracher ou jeter au sol)
- garder un bureau ordonné
- respecter les décisions de la maîtresse
- se mettre au travail quand on le sollicite
- ne pas faire de bruit volontairement
- limiter le nombre et la zone de ses déplacements.

L'observation s'est faite à leur insu, et m'a permis de relever des critères très précis à travailler avec l'élève (rangement, soin du matériel, bruit volontaire, mise au travail, remise en cause de l'autorité). Cela m'a aussi permis d'être objective et d'avoir une trace quantifiable. Je me suis reposée pour cela sur la grille d'observation expliquée précédemment.

Le pré-test a été effectué sur une semaine, par les deux professeurs des écoles à mi-temps de la classe (la titulaire et moi). Nous avons donc cherché à prendre note des caractéristiques du comportement de l'élève cible ainsi que celles de trois autres élèves de la classe.

2. Résultats du pré-test

Le pré-test a donc été rempli par les deux maîtresses. Nous avons ainsi deux mêmes documents, remplis par les deux personnes en question.

Nous avons d'abord comparé nos observations, de manière à trouver des points communs et des divergences.

Première remarque notable, le comportement d'Annabelle apparaît de manière évidente **en marge par rapport à ceux de ses camarades**. Même par rapport à sa camarade la moins exemplaire testée lors de ces observations, son comportement se dénote vraiment. À titre d'exemple, on voit que si tous les autres élèves ont pris soin de leur matériel, elle l'a pour sa part « maltraité » à cinq reprises, sur une plage horaire de 1h45. Elle a aussi remis en cause cinq fois les décisions prises par la maîtresse, avec des remarques telles que « non, je m'en fiche ! ». Il en va de même pour les déplacements : alors que les autres ne se sont déplacés qu'une fois au maximum, elle a dû se lever six fois.

Je souligne par ailleurs que le comportement d'Annabelle n'est pas le même selon **si elle est avec une maîtresse ou avec l'autre**. Son comportement semble, aux vues de nos observations, plus acceptable avec la titulaire de la classe qu'avec moi-même. Si la question du niveau de tolérance des deux maîtresses a pu se poser au préalable, dès lors que ce pré-test nous conforte dans des critères précis, on peut remarquer objectivement que le comportement change bien en début et en fin de semaine. Plusieurs théories possibles : une excitation plus importante au retour du week-end, une expérience plus confirmée de la titulaire (qui est aussi directrice, et dont le statut spécial peut aussi rentrer en compte), ou encore, pour reprendre les explications du psychologue de cette élève, une relation particulière que l'élève a tissée avec moi, en relation avec sa petite enfance. Un tas de raisons peuvent être évoquées ici, mais concrètement, retenons que le comportement de l'élève est changeant selon les adultes qu'elle a en face d'elle.

Cependant, malgré cette différence d'attitudes, il apparaît évident, tant avec une maîtresse qu'avec l'autre, que les difficultés d'Annabelle **se concentrent sur certaines compétences** : limiter le nombre de déplacements, prendre soin de son matériel et respecter les décisions de la maîtresse.

3. Choix et mise en place du dispositif

a. Choix du dispositif

Plusieurs dispositifs sont envisagés, d'autres pas. J'ai par exemple volontairement choisi de ne pas proposer de **tutorat**, suite à des premières tentatives officieuses très infructueuses (Annabelle ne supporte pas le contact des autres, le retrait physique la calme plus que la proximité ne l'excite).

Aussi, comme expliqué précédemment, j'ai auparavant testé le **plan de travail** auprès de Raphaël ainsi que des **conseils de classe** qui semblent apaiser le climat, dans une certaine mesure (à utiliser avec précaution). Nous avons aussi, la titulaire et moi, organisé **une réunion avec Annabelle et ses parents**.

Dans le cadre de cette expérimentation, je choisirai un nouveau dispositif à évaluer, en fonction du résultat de mes observations.

Ainsi, compte-tenu des résultats de ce pré-test, je compte mettre en place un **contrat de comportement**, qui proposerait de faire le point avec l'élève sur certains comportements cibles. Il me semble important que les comportements à favoriser :

- soient **négociés avec l'élève**, et même préférablement proposée par elle-même, afin qu'elle prenne conscience des comportements en question et qu'elle leur accorde plus d'importance (je pense qu'une proposition imposée n'aura pas la même portée qu'une décision venant d'elle-même). La discussion devrait permettre au PE de questionner l'élève sur ce qu'elle pense qui pourrait l'aider.
- devront concerner **principalement les compétences sociales** de l'élève (si la mise au travail est loin d'être effective, l'élève ne présente pas de grosses difficultés en termes d'apprentissages),
- ne soient **pas trop nombreux** (question de clarté et de faisabilité),
- soient **réalisables** (éventuellement progressifs, en augmentant par exemple le temps d'attention au travail au fur et à mesure des semaines).

Le bilan sera fait avec l'élève de manière régulière, mais **la fréquence** pourra être diminuée selon les progrès de l'élève. On peut par exemple commencer à faire un point toutes les demi-journées, puis tous les jours, et enfin toutes les fin de semaines.

Ce bilan reposera sur **une grille auto-évaluative**, de manière à pouvoir confronter le comportement tel qu'il a été vécu par l'élève à tel que l'a vécu le PE.

Notons aussi que je ne souhaite pas faire rentrer dans ce contrat un système de **récompenses**. Si la récompense est parfois mise en avant par certains collègues et/ou spécialistes, je préfère croire que l'élève remplira ce contrat pour elle-même et pour sa propre satisfaction plutôt que pour le

miroitement d'un cadeau. Dans cette même optique, je ne pense pas faire suivre le dit contrat aux **parents**. Ils seront informés du dispositif mais n'auront pas de regard sur les retours quotidiens ou hebdomadaires, car là aussi, j'ose espérer que l'élève se forcera pour elle-même et non pas pour sa famille (d'autant plus que sa famille n'est pas positivement collaborative avec l'école).

b. Mise en place du dispositif

J'ai d'abord pointé les éléments principaux de ce relevé, dont les résultats sont explicités plus haut.

Suite à cela, nous (les deux PE) avons convoqué Annabelle pour **lui présenter le résultat** de notre observation, en prenant soin de ne pas dévoiler les noms des autres camarades observés pour éviter des comparaisons inutiles et des clivages déjà bien trop présents au sein de la classe. Nous avons d'abord pris le temps de lui expliquer chacune des six compétences observées, en cherchant à lui les faire expliquer avec ses propres mots, puis lui avons présenté les résultats, les siens et ceux de ses camarades. Nous avons ensuite cherché à recueillir ses impressions, et elle a bien remarqué que son attitude est différente de celle des autres.

De plus, nous lui avons montré que nous avons remarqué qu'elle agit différemment selon si elle est avec l'une ou avec l'autre, de manière à ce qu'elle sache clairement que nous parlons entre nous et que nous sommes dans la même optique de travail en classe.

Cette réunion a permis de poser les choses avec elle, de mettre des mots, et surtout de lui faire prendre conscience de son comportement, avec des chiffres à la clé. Cela a aussi officialisé notre souhait de travailler ensemble, les deux PE et l'élève, afin d'améliorer la situation.

Nous lui avons ainsi évoqué notre souhait de lui proposer un contrat de comportement. L'élève a adhéré à cette proposition, et pour qu'elle y participe pleinement, nous lui avons proposé de choisir dans un premier temps 3 compétences qu'elle juge abordables et réalisables. Nous lui avons laissé ce choix pour qu'elle se sente plus impliquée dans le contrat qui suivra, de manière à favoriser son implication.

Elle a donc décidé de s'engager sur :




- prendre soin de son matériel (ranger son bureau),
- limiter ses déplacements dans la classe (nombre limité et zone dédiée aux déplacements),
- ne pas faire de bruit volontairement.

Remarquons ici que si l'élève a la main sur son contrat (et donc une intériorisation progressive et une meilleure motivation intrinsèque), l'inconvénient de cette proposition est que l'élève travaille dans un premier temps sur des compétences moins « urgentes » pour le PE. En effet, selon les choix que

l'élève a fait, les comportements posant le plus de souci quant à la gestion comportementale ne sont pas travaillés immédiatement (refus de l'autorité, mise au travail, etc...).

Les 3 compétences choisies sont listées sur son contrat (voir contrat ci-dessous), qui est plastifié et collé sur son bureau. Ce document propose des phrases simples qui s'accompagnent de dessins pour que l'élève puisse s'y référer facilement. Il est constamment sous ses yeux pour qu'elle ne l'oublie pas.

Mon contrat pour la journée : Annabelle

<p>Je range mon bureau : je range</p> <ul style="list-style-type: none"> - mes stylos dans ma trousse après les voir utilisés, - tous mes cahiers dans ma case pendant la journée et dans mon cartable le soir. 	
<p>Je n'oublie pas de ranger mes affaires dans mon bureau en partant.</p>	
<p>Je limite mes déplacements dans la classe.</p> <ul style="list-style-type: none"> - je ne me lève qu'avec l'autorisation de la maîtresse, - je ne me déplace pas dans les rangs ni devant le tableau. 	
<p>Je ne fais pas de bruit.</p>	

Contrat d'Annabelle

Ce contrat s'accompagne d'une **tableau hebdomadaire** (voir document ci-dessous) de manière à relever, chaque demi-journée, quelles lignes du contrat ont été respectées. Le but est d'en avoir de plus en plus, jusqu'à automatiser.

Mon contrat pour la semaine du ___/___ au ___/___

	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
Je range mon bureau.					
Je n'oublie pas de ranger mes affaires dans mon bureau en partant.					
Je limite mes déplacements dans la classe.					
Je ne fais pas de bruit.					

La maîtresse note chaque midi et chaque soir si j'ai respecté mon contrat

O Contrat respecté

O Tu peux faire mieux

O Le contrat n'est pas respecté

Quelques remarques :

Place des parents : la famille a été rencontrée, et le contrat expliqué à ce moment-là. En principe, je souhaitais garder le relevé de ce contrat entre l'élève et moi, sans le faire viser des parents (car je considère que cela doit se régler en classe), mais à la demande des parents, je le mettrai quand même ponctuellement dans le cahier de liaison (à chaque fin de période).

- Perspectives :

1- Une fois que ces premières compétences seront acquises, nous envisagerons de travailler sur **les autres aspects du comportement** (les 3 compétences restantes). L'élève sera alors en situation de réussite, elle sera déjà parvenue à automatiser certaines attitudes, ce qui la rendra plus forte et peut être plus optimiste face à des compétences plus difficiles pour elle.

2- Il est possible que selon l'évolution, le tableau soit **rempli moins souvent**. On pourra passer d'un relevé chaque demi-journée à un relevé unique en fin de journée. C'est ici la question du **désétayage** qui se pose ; après avoir étayé, le PE devra être capable de désétayer (ici, en espaçant les relevés du comportement, de manière à ne plus en avoir du tout besoin, sur le long terme).

3. Évaluation du dispositif:

Ce dispositif sera évalué à partir de trois types de données :

- **Le relevé du bilan du contrat (au travers de la grille auto-évaluative) :** il permettra de mettre en avant les progrès, s'il y en a. S'il y a une évolution, elle devrait y apparaître facilement.
- **L'observation de l'élève (au-travers du test final),** avec la même grille que celle utilisée en pré-test. Cette observation aura lieu alors que le contrat est en cours, à des moments bien distinct de la journée et dans des dispositifs d'apprentissages variés (en groupe, groupe classe, travail silencieux...). Une comparaison pourra être dressée entre les résultats du pré-test et cette nouvelle observation.
- **L'expérience vécue par le PE :** si ces résultats sont moins scientifiques et plus subjectifs que ceux apportés par les relevés et une observation précise, ils n'en sont pas moins importants pour évaluer l'efficacité du dispositif, dans le sens où le PE peut être au cœur de la situation, tout autant que l'élève en question.

1. Selon la grille auto-évaluative :

En quelques semaines, l'élève a déjà fait beaucoup de progrès sur 2 des 3 premières compétences choisies. Le bruit (volontaire) reste encore un point qu'elle ne parvient pas à maîtriser.

Cependant, le fait d'avoir déjà de nombreux points verts sur son tableau la met vraiment en réussite. Elle aime recevoir des points verts mais aurait tendance à rentrer en crise quand on lui propose des points oranges ou rouges. Je pense qu'elle le vit comme une punition, et c'est pourquoi j'insiste avant tout sur les missions réussies. Je cherche à mettre en avant ses réussites pour la rassurer, pour lui montrer que je suis consciente de ses efforts et que ceux-ci portent leurs fruits.

Lors de la dernière semaine, sur deux jours et demi, elle a reçu 18 points verts, pour les compétences en lien avec le soin du matériel, le rangement du bureau et les déplacements. La mission concernant le bruit n'a pas été remplie, ou difficilement. Pour ne pas tomber dans l'excès d'une ligne totalement rouge, mais aussi pour prendre en compte son point de vue, et reconnaître qu'elle fait là aussi des efforts (mais tout en restant sincère), je me suis autorisée à nuancer les couleurs. Il m'est ainsi arrivé de mettre un vert-orange ou un orange-rouge. Malgré cela, je pense qu'elle le vit mal, et c'est pourquoi je cherche toujours à border mes remarques par des encouragements. Lui confirmer qu'elle en est capable, lui souligner qu'elle y est arrivée sur d'autres points me semble fondamental non seulement pour la suite du contrat, mais aussi pour instaurer un climat honnête mais de confiance entre Annabelle et moi.

2. Selon le test final :

Le test final a été fait à la cinquième semaine du contrat, et a pour support le même document que celui utilisé pour le pré-test.

Ici, seule Annabelle a été observée, puisque le but est de pouvoir établir une comparaison entre l'avant et l'après contrat.

De plus, seules les compétences proposées dans le contrat sont observées, puisque le but est de juger de la réussite ou non de ce dispositif.

La comparaison montre que d'importants progrès ont été faits quant à l'ordre du bureau (rangement des stylos, soin du matériel), au rangement du bureau avant la sortie.

Les déplacements sont dorénavant moindres. Si Annabelle se déplace encore souvent, ses allers et venues sont limités dans l'espace et se font plus dans le calme ; de plus, lors de ces déplacements, elle ne fait plus les bêtises qu'elle faisait auparavant (aller frapper les camarades, jouer avec l'eau du robinet, etc...). De manière générale, ses déplacements gênent moins la classe. Je pense qu'elle a vraiment besoin de bouger, et je ne vois pas l'intérêt de la maintenir fermement sur une chaise toute une demi-journée. Ainsi, la situation actuelle est tout à fait convenable quant à ce point.

Annabelle a aussi été évaluée quant au bruit qu'elle fait volontairement. À ce sujet, les résultats de l'observation sont moins favorables. Elle intervient encore de très nombreuses fois sans demander l'autorisation, et généralement pas pour participer à la classe. Quand elle intervient, c'est très souvent pour se mettre en conflit avec le reste de la classe ou avec moi-même.

Lors du dernier conseil de classe, nous avons décidé que les autres élèves ne répondraient plus à ses interventions intempestives, car tout le monde (dont Annabelle) était d'accord pour dire que si les autres lui répondent ou lui font des remarques, elle rentre vite en situation de crise.

Sur ce point, il semble évident que le contrat de comportement à lui seul reste insuffisant. La coopération de ses camarades et de moi-même semble importante pour éviter l'effet boule de neige.

Je pense enfin que nous devons encore réfléchir quant à d'autres outils à mettre en place. Je lui ai par exemple proposé de garder sur elle une sorte de boule anti-stress (ballon de baudruche rempli de sable) pour qu'elle puisse se défouler avant de hurler. Il me faudra encore chercher d'autres actions possibles.

Enfin, notons que le CMP travaille actuellement sur ce point dans le cadre de son suivi.

3. Selon l'expérience vécue par le PE :

Par rapport au support collé sur son bureau, je note qu'il m'est aussi utile quand je sens qu'elle va déborder : je le lui montre de loin sans avoir forcément à interrompre la classe.

Par ailleurs, dans le cadre du fonctionnement de la classe et aux fleurs du comportements, je note que si ce dispositif est plutôt bien adapté à l'ensemble de la classe, il peut mettre Annabelle encore plus en difficulté, et l'enfoncer encore plus dans une sorte de spirale négative tout en la stigmatisant encore plus. Il ne me semble pas convenable d'utiliser pour elle les mêmes outils que pour les autres. Ainsi, le relevé du contrat me permet de ne plus utiliser ces fleurs du comportement avec elle. Sa fleur est toujours verte, et nous avons en parallèle plus de détails quant à son comportement grâce à son tableau hebdomadaire. Ce relevé me semble plus juste, car plus adapté à ses difficultés.

4. Perspectives pour la fin de l'année scolaire

Tout au long de la rédaction de ce mémoire, j'ai continué de chercher des solutions complémentaires.

Ainsi, le contrat de comportement est actuellement renouvelé : ces dernières semaines, Annabelle a su y répondre favorablement, et nous sommes sur le point de lui proposer d'enlever la compétence portant sur le rangement, et d'en mettre une autre à la place, qu'elle choisira parmi les six compétences observées dans le pré-test. Cette réussite nous permettra de l'encourager.

En parallèle, j'ai demandé avis auprès du conseiller pédagogique ASH. J'ai eu la chance de bénéficier de sa visite et de ses conseils.

C'est suite à cela que le « **coin colère** » a été installé dans la classe. N'importe quel élève peut s'y rendre s'il est énervé. On y trouve une table (dos à la classe, dans le fond de la pièce), et une boîte à colère, dans lequel l'enfant peut y laisser un mot s'il le veut.



Boîte à colère

Les mots déposés seront ensuite jetés. C'est à la fois un lieu symbolique où l'on peut « mettre notre colère dans une boîte », un lieu sémantique (l'élève montre qu'il n'est pas bien), un lieu de détachement (les autres personnes présentes doivent laisser l'élève tranquille). C'est à ce dernier de choisir quand réintégrer la classe, une fois qu'il se sentira calmé.

De plus, compte-tenu du besoin de déplacements d'Annabelle, je lui ai préparé des **cartes joker**, valables pour un déplacement dans le fond de la classe. Elle en dispose de 5 par demi-journée, et peut les utiliser quand elle le veut. Une fois debout, elle doit déposer une de ces cartes dans une petite boîte près de mon bureau.



Cartes joker (pour des déplacements dans le fond de la classe).

Conclusion

Concernant le dispositif mis en place, je retiens qu'il a été efficace dans son ensemble. Cela me permet de m'interroger sur la possibilité de le proposer à d'autres élèves. Je pense ici à d'autres enfants ayant d'autres types de difficultés, et je suppose que ce type de contrat est tout à fait adaptable. Je pourrais ainsi tout à fait changer les compétences à travailler, et procéder de cette manière avec des élèves distraits ou désordonnés.

Concernant les résultats d'Annabelle, si les progrès sont là, je pense qu'il faut cependant prendre en compte la diversité des interventions/mises en place, dans le sens où il est difficile de dire si les progrès sont dus uniquement à ce nouveau dispositif, ou à d'autres propositions.

En effet, si nous avons mis en place ce contrat, en parallèle nous avons mené une réunion avec les deux parents, l'élève a repris un suivi psychologique au CMP, nous avons aussi instauré des conseils de classe pour régler les multiples conflits au sein de la classe, je différencie le travail, etc...

À l'heure de la rédaction de ce mémoire, la question du désétayage est au cœur de ma pratique. Nous en sommes en effet au point où petit à petit, les relevés vont être espacés. Ce détachement se fait fragilement, car je crains de ne trop précipiter les choses. Il me semble que le temps est un vecteur important des progrès d'Annabelle. C'est aussi dans ce sens, en toute douceur, que de nouvelles compétences seront ensuite proposées dans le cadre d'un nouveau contrat.

Il convient également de se questionner non seulement quant aux limites du dispositif, certes, mais aussi quant aux limites de l'élève. Ainsi, dès lors que l'on note que l'élève est capable de progresser sur trois compétences sur quatre, on peut considérer qu'elle est de bonne volonté, mais on peut également s'interroger quant à la dernière compétence, non acquise. Il conviendra alors de continuer d'explorer, bien sûr, mais peut-être aussi de se questionner sur la faisabilité du point de vue des possibilités de l'élève. Est-elle vraiment capable de ne pas faire de bruit volontairement ? Ou cette compétence ne la dépasse-t-elle pas ? Si plusieurs dispositifs ont été testés, peut-être en arrive-t-on aux limites de ces outils et doit-on alors se poser la question de l'aide humaine et de la reconnaissance d'un handicap ? Tout autant de question qu'il conviendrait de se poser maintenant, pour la fin d'année mais aussi pour l'an prochain. Il semble certain qu'Annabelle aura encore besoin d'un suivi spécifique, et le travail d'équipe doit pouvoir commencer dès maintenant, avec son futur PE.

Bibliographie

- Bru M., Not L. 1987 « Où va la pédagogie du projet ? » cité par Michel Ignasiak.(2009). Le projet de la "mini-entreprise" répond-t-il aux attentes, en termes d'apprentissage, pour ce type de public ?
Repéré à : http://www.memoireonline.com/08/10/3829/m_Le-projet-de-la-mini-entreprise-repond-t-il-aux-attentes-en-termes-dapprentissage-pour-ce-ty12.html
- Bensalah L, Berzin C. (2009). Les bénéfices du tutorat entre enfants. Repéré à : <https://osp.revues.org/1959>
- Canat S. (2005). Quels besoins scolaires spécifiques pour accueillir des enfants ayant des troubles du comportement et du caractère ? Repéré à : <http://dcalin.fr/publications/canat.html>
- Circulaire n° 2002-113 du 30 les dispositifs de l'adaptation et de l'intégration dans le premier degré (avril 2002) Repéré à : <http://www.education.gouv.fr/botexte/bo020409/MENE0201158C.htm>
- Clinique régionale d'évaluation des troubles complexes du développement. (2013). Journée d'appropriation DSM-5 pour les cliniques d'évaluation diagnostique de la Montérégie. Repéré à : <http://www.autisme.qc.ca/assets/files/02-autisme-tsa/Diagnostic-Depistage/FORMATIONDSM-5.pdf>
- Dambiel-Birepinte E., Baudrit A. (2008). *Le handicap en classe : une place pour le tutorat ?* Pratiques pédagogiques De Boeck Supérieur
- Eduscol (2010) scolarisation des élèves handicapés, les établissements médico-sociaux. Repéré à : <http://eduscol.education.fr/cid53162/les-etablissements-medico-sociaux.html>
- France, Direction générale de l'enseignement (2009). *Scolariser les élèves autistes ou présentant des troubles envahissants du développement*. Paris : Centre National de documentation pédagogique.
- Fuster P., Jeanne P. (2009). *Scolarisation des enfants en situation de handicap*. Paris : éditions Berger-Levrault
- Hammeken P. (2013) le guide de l'inclusion. Répondre aux besoins de tous les élèves du primaire. Paris : Chenelière didactique.
- Louis J-M., Ramond F. (2006). *Scolariser l'élève handicapé*. Paris : Dunod.
- Ministère de l'Éducation Nationale (Février 2007) guide pour la scolarisation des enfants et adolescents handicapés. Repéré à : <http://media.education.gouv.fr/file/60/6/20606.pdf>
- Ministère de l'Éducation nationale, Direction générale de l'enseignement scolaire. (Août 2012). *Scolariser des enfants présentant des troubles envahissants du développement et des troubles du spectre autistiques*. Repéré à : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Handicap/38/3/TED_eduscol_226383.pdf
- Reverdy, C. (Février 2013) « Des projets pour mieux apprendre ? » *Veille et analyse* n° 82
- Rogé B., Chabrol H. et Unsaldi I. (2009). Le dépistage précoce de l'autisme : Quelle faisabilité ? *Enfance*, 2009, pp 27-40
- Rosenberg M. (juin 1995) spécial Kanner, *association pour la recherche sur l'autisme et la prévention des inadaptations*
- Pichard D. (2014). *Préparation au CRPE : Connaissance du système éducatif*. Toulouse : CNED
- Tremblay, P. (2012). *inclusion scolaire, dispositifs et pratiques pédagogiques*. Paris : De Boeck Fondamental

Annexes

Annexe 1 : Évolution historique de la perspective du handicap et de la scolarisation des enfants porteurs de handicap en France	42
Annexe 2 : Évolution récente de la scolarisation des enfants porteurs de handicap en France	43
Annexe 3 : Les trois principes clé de la LOI n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées (Legifrance loi n°2005-102, 11 février 2005)	44
Annexe 4 : Fonctionnement des MDPH	45
Annexe 5 : Étude de cas pour illustrer le rôle de l'équipe pluridisciplinaire : (Circonscription Loiret ASH , 02/02/2015)	46
Annexe 6 : Zoom sur les CLIS/ULIS écoles	47
Annexe 7 : précisions quant à certaines des 10 conditions de l'inclusion proposées par P. Tremblay	48

Annexe 1 : Évolution historique de la perspective du handicap et de la scolarisation des enfants porteurs de handicap en France

1) Rejet

- Moyen-Âge : les personnes handicapées étaient placées dans les Hôtels-Dieux, avec les mendiants et les déficients intellectuels. On y regroupait les « indésirables » de la société.
- 1880-1882 : Lois Jules Ferry : l'école devient obligatoire pour tous. Les enfants handicapés doivent eux aussi être scolarisés. C'est la naissance d'une nouvelle problématique (comment accueillir ce nouveau type d'élèves).

2) Du rejet à la ségrégation

- 1909 : Création des Classes de Perfectionnement, avec des instituteurs spécialisés. Cependant, on parle encore d'enfants « arriérés », qui ne sont pas scolarisés avec les autres enfants.

3) Prise en charge de l'inadaptation

- 1947 : Création du Corps des psychologues scolaires. L'évolution de la perception du handicap se concrétise pendant les 30 Glorieuses.

4) Vers l'intégration

- 1975 : Loi d'orientation en faveur des personnes handicapées.
- 1987 : Création de l'AIS (Adaptation et Intégration Scolaire)
- 1990 : Création du RASED (Réseau d'Aide Spécialisée aux Enfants en Difficultés)
- 1991 : Création de CLIS (Classes d'Intégration Scolaire).

5) Vers l'inclusion

- 2005 : Loi pour l'égalité des droits et des chances et pour la participation à la citoyenneté des personnes handicapées (voir I.3.a.)
- 2006 : Création de l'ASH (Adaptation Scolaire et Scolarisation des Handicapés).

Annexe 2 : Évolution récente de la scolarisation des enfants porteurs de handicap en France

Avant 1990 : Prise en charge indifférenciée.

Les enfants handicapés sont placés avec les élèves en difficultés d'apprentissages dans les classes de perfectionnement.

(Objectif : Accueil en classes ordinaires).

En 1990 : Création de structures adaptées.

- AIS (Adaptation et Intégration)
- RASED
- CLIS (classes d'intégration)

(Objectif : adaptation et intégration)

Depuis 2009 : réorganisation des structures.

- ASH (Adaptation et Scolarisation),
- Parcours personnalisés,
- RASED
- CLIS (classes d'inclusion)

(Objectif : inclusion et scolarisation)

Annexe 3 : les trois principes clé de la LOI n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées (Legifrance loi n°2005-102, 11 février 2005)

- Le droit à la **compensation** du handicap : à ne pas confondre avec une prestation sociale ; elle dépasse le seul aspect financier et se raccroche au concept d'aide en général. Il s'agit du droit de bénéficier de toute mesure individuelle qui est de nature à redonner l'égalité des droits et des chances. Il existe 5 types d'aides : aides humaines (soin à domicile par exemple), aides techniques (achat d'un fauteuil roulant par exemple), aides animalières, aménagement du logement ou de la voiture et aide spécifique et/ou exceptionnelle (lorsque le besoin n'est pas couvert par l'une des aides citées ci-dessus).

- La notion d'**accessibilité** : Si tous les bâtiments neufs privés ou publics doivent être accessibles à tous et les nouveaux bâtiments doivent respecter les normes, la notion d'accessibilité n'englobe pas seulement l'environnement matériel, mais fait plutôt référence à l'accès de la personne handicapée à l'ensemble des infrastructures et dispositifs de la société. Il s'agit de rendre l'accès possible à tous, et pour l'Éducation Nationale, l'accès au savoir et à la connaissance. L'enjeu est de permettre une participation effective des personnes handicapées à la vie sociale. Selon notre point de vue, ce principe met un point d'honneur à ne pas créer un handicap de situation. Par exemple, un sol meuble (gravier, terre...) sera difficilement praticable pour des personnes utilisant un fauteuil, canne ou trépied afin de se déplacer.

- Le **projet de vie** de la personne handicapée et la personne elle-même : ils sont au cœur des dispositifs qui la concernent.

En parallèle, notons également le remaniement de fond de l'architecture institutionnelle : la création de nouveaux organismes permet des changements d'ordre institutionnel ; on note ici la Caisse nationale de solidarité, les maisons départementales des personnes handicapées et la commission des droits et de l'autonomie (voir I.4.a.)

Annexe 4 : Fonctionnement des MDPH

- La Commission des droits et de l'autonomie (CDA) : la MDPH en est le siège, et elle prend les décisions relatives aux droits de la personne handicapée (prestations et orientation).
- L'équipe pluridisciplinaire d'évaluation : constituée à la MDPH, c'est elle qui évalue les besoins et propose un plan de compensation (dont des propositions en matière d'orientation) pour la personne handicapée. Elle propose aussi un projet de vie à la CDA. Pour ce qui est du projet de scolarisation, cette équipe pluridisciplinaire mène un travail étroit avec l'équipe de suivi de la scolarisation (elle aussi mise en place par la loi de 2005).
- Un dispositif de conciliation peut y être offert quand la décision de la Commission n'est pas acceptée par la personne concernée ou par sa famille. Dans ce cas, un médiateur est désigné.

**Annexe 5 : Étude de cas pour illustrer le rôle de l'équipe pluridisciplinaire :
(Circonscription Loiret ASH , 02/02/2015)**

Cas retenu : L'élève n'est pas connu par la MDPH. Un aménagement de la scolarité est envisagé.

Mise en place d'une équipe éducative : Professeur(s), parents, acteurs médico-sociaux qui prennent en charge l'enfant (hors et dans l'école), psychologue scolaire, membre du RASED. Recueil des données nécessaires pour remplir le GEVASCO.



Les parents prennent contact avec la MDPH et transmettent le dossier dans les 4 mois suivants l'équipe éducative.



L'équipe pluridisciplinaire de la MDPH propose un PPS.



La CDA valide (ou non) le PPS.



L'enseignant référent réunit ensuite l'équipe de suivi de scolarisation afin de veiller à la bonne marche du PPS.



L'équipe de suivi de scolarisation conduite par l'enseignant référent met en place les réajustements nécessaires.



La CDA décide ou non d'apporter des modifications au PPS.

Dans le cas où les parents ne seraient pas d'accord et ne contacteraient pas la MDPH dans les 4 mois, le directeur ou chef d'établissement est en droit d'en informer l'inspecteur d'académie afin qu'il en informe la MDPH.

Annexe 6 : Zoom sur les CLIS/ULIS écoles

Selon la Circulaire n° 2002-113 du 30 avril 2002 « La classe d'intégration scolaire (CLIS) est une classe de l'école et son projet est inscrit dans le projet d'école. Elle a pour mission d'accueillir de façon différenciée dans certaines écoles élémentaires ou exceptionnellement maternelles, des élèves en situation de handicap afin de leur permettre de suivre totalement ou partiellement un cursus scolaire ordinaire. »

La Classe d'Intégration Scolaire se trouve à part entière dans une école primaire. Elle peut accueillir jusqu'à 12 enfants. Il y a quatre type de CLIS :

- CLIS 1 : spécialisée pour les enfants atteints de déficiences cognitives,
- CLIS 2 : déficience auditive,
- CLIS 3 : déficience visuelle,
- CLIS 4 : destinée à un public atteint de déficiences motrices.

Les élèves y reçoivent un enseignement adapté. L'enseignant chargé d'une CLIS est un professeur des écoles spécialisé qui organise, en liaison avec les maîtres et les services de soins, la mise en œuvre d'un PPS pour chacun des élèves en situation de handicap.

Notons que c'est la CDA (ou CDAPH) qui propose l'orientation en CLIS.

Annexe 7 : précisions quant à certaines des 10 conditions de l'inclusion proposées par P. Tremblay

Différentiation

La différenciation se pense à trois moments : avant, pendant ou après une situation d'apprentissage.

- **Avant** : planifier son enseignement à partir de la connaissance de ses élèves. Proposer différents itinéraires en vue de la réussite de tous.
- **Pendant les apprentissages** : interventions différenciées auprès des élèves, étayage spécifique.
- **Après** : gérer la remédiation.

Adaptation et modifications curriculaires

La simple différenciation pédagogique ne peut être suffisante. Les changements apportés à l'enseignement et aux apprentissages sont plus généralement définis par les termes « adaptation » et « accommodation ».

- **L'adaptation** : concerne les changements qui ne modifient pas le niveau d'une tâche ou le contenu d'une épreuve (exemple : temps supplémentaire, aide technique...).
- **La modification** : concerne les changements de contenus ou de critères de réussite (changement de la tâche). Ce type de modification s'applique pour des élèves qui ne peuvent poursuivre les mêmes objectifs-seuils que les autres, qui doivent généralement accumuler un retard d'au moins deux ans ou souffrir d'une incapacité ne leur permettant pas de réaliser certaines tâches. Une décision administrative est le plus souvent nécessaire pour déroger aux programmes.

Collaboration entre professionnels

Puisqu'un apport qualitatif et quantitatif de ressources humaines est fondamental pour l'école inclusive, les professionnels mis dans la boucle sont amenés à s'organiser et à collaborer selon différentes configurations. Il existe trois grandes formes de collaboration :

- **La consultation collaborative** : Il s'agit là d'une intervention indirecte puisque le consultant n'intervient pas directement auprès des élèves. La démarche consiste à réunir un spécialiste ou une personne compétente dans un domaine et un PE, les engageant dans une démarche de résolution de problèmes en lien avec une élève à besoins particuliers. L'enseignant est dans une démarche propre de recherche de solutions et la consultation collaborative doit le soutenir dans ce sens. Ces contacts peuvent le mettre en relation avec d'autres professions (orthophonistes, psychologues, agents de

police, travailleurs sociaux...).

- **La co-intervention** : Elle met en place un soutien direct à l'élève avec du personnel spécialisé tels que orthophonistes, kinésithérapeutes, etc..., et s'effectue en dehors (co-intervention externe) ou dans la classe (ci-intervention interne). La co-intervention est souvent une des caractéristiques de l'enseignement spécialisé, mais est également utilisée en classe ordinaire (exemples de co-intervention externe : les interventions d'un logopède réalisés individuellement ou en groupe dans un local séparé, pendant les heures de classe et de co-intervention interne : soutien de l'élève par un auxiliaire de vie scolaire).

- **Le coenseignement** : L'introduction de ce type d'enseignements est encore récent, puisqu'en lien avec les mutations de l'école inclusive. Cette collaboration permet tant un soutien à l'enseignement qu'à l'élève. P. Tremblay rappelle la définition du coenseignement donnée par Friend et Cook (2007) : « un travail pédagogique en commun, dans un même groupe et dans un même temps, de deux ou plusieurs professionnels (enseignants, logopèdes, etc...) partageant les responsabilités éducatives pour atteindre des objectifs spécifiques ». L'avantage de ce type d'interventions est d'augmenter le ratio enseignant/élèves, ce qui permet un enseignement plus individualisé et intensif. Toujours selon les propos de Friend et Cook cités par P. Tremblay, il existerait six formes de coenseignement : l'un enseigne, l'autre observe ; l'enseignement de soutien (l'enseignant prend l'activité en charge et l'orthopédagogue fournit adaptations et soutien); l'enseignement parallèle (la responsabilité de la planification et de l'enseignement dépend des deux enseignants, la classe est partagée en deux) ; l'enseignement en ateliers (les élèves permutent selon un parcours déterminé d'ateliers); l'enseignement alternatif (la majorité des élèves restent en grand groupe alors que les autres travaillent en petits groupes de pré-apprentissage ou de remédiation); l'enseignement partagé (la même activité est présentée au même groupe par les deux enseignants, qui se partagent le travail et varient les rôles de manière constante).

Remerciements

Mes remerciements les plus sincères vont à ma tutrice de mémoire, Marie-Paule Balicco, qui a su alimenter nos réflexions de groupe et individuelles à chaque étape de la rédaction de cet écrit. Son encadrement et son suivi tout au long de la conception de ce mémoire m'ont permis de travailler sérieusement et en toute sérénité.

Je remercie également Chloé Imburcchia, avec qui j'ai eu le plaisir de travailler sur la question de l'état de l'art. Nous avons pu croiser nos expériences, ce qui a rendu le sujet d'autant plus intéressant.

De plus, tous les questionnements avancés dans ce mémoire ainsi que les propositions retenues n'auraient pu exister sans la collaboration d'Alexandra Cotté, enseignante titulaire de la classe. Elle a fait preuve de patience, et a toujours accepté de participer aux actions mises en place dans le cadre de ce questionnement.

Mes remerciements vont aussi à Laurence Béthune, ma tutrice académique, qui à chaque moment de doute a su me rassurer et me donner des clés importantes. Ses conseils, sur tous les plans, m'ont semblé positifs et d'une grande richesse.

Enfin, en cette fin d'année scolaire, je pense également à tous mes élèves ; qu'ils aient ou non des difficultés de tous ordres, j'ai beaucoup grandi professionnellement et personnellement grâce à eux, qui sont aux centre de mes questions humaines et pédagogiques.

Année universitaire 2015-2016

Master 2 Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation **Mention Premier degré**

Titre du mémoire : Comment utiliser les outils de l'école inclusive pour des élèves présentant des troubles du comportement?

Auteur : De Palma Aurélie

Résumé : À l'heure de la refondation de l'école, la question du handicap demeure au cœur des questionnements, tant du législateur, que de l'enseignant. On parle d'école inclusive. S'il existe des outils à mettre en place, c'est au PE de réfléchir à comment accueillir l'élève handicapé. Les lectures sont riches quant à ce sujet, et permettent de trouver un certain nombre de pistes. D'autre part, outre les élèves reconnus par la MDA, d'autres auront au même titre des besoins particuliers, et il est dans certains cas possible de faire une passerelle entre ces deux types d'élèves et leurs difficultés. Cet écrit s'appliquera ainsi à faire un lien entre les élèves souffrant de TED (troubles envahissants du développement) et ceux souffrant de troubles du comportement, le but principal étant d'utiliser des outils communément utilisés dans le cadre du handicap pour des élèves non diagnostiqués. Dans un premier temps, l'état de l'art proposera un point sur l'école inclusive, les TED et les autres comportements inadaptés. À partir de cette analyse, une proposition d'expérimentation portera sur des outils testés pour améliorer le comportement d'une élève présentant d'importants troubles du comportement.

Mots clés : handicap, école inclusive, cycle II, CE1, TED, trouble du comportement, renforcement positif

Summary : Nowadays, disability is a subject that is present in many discussions, either among legislators or teachers. It is spoken of as "ecole inclusive". If there were any tools to accept these disabled children, teachers would need to think of the best way to favour this acceptance. There are many texts compromising this subject that are very rich in information and offer much help. Besides having students that have officially been recognised by the "MDA" (House of Disabilities), other students may have the same specific needs, and therefore, it would be possible to build a bridge between both categories. In this way, the mentioned texts would link students with "TED" (pervasive developmental disorder) to those who show behavioural disorders; being the main target here to utilise the tools that are usually used with disabled students, with those other students that have not been diagnosed as such but present inappropriate behaviour. First of all, there will be a point of information about the "ecole inclusive", the "TED" and other maladjusted behaviours. After this first approach, we will present a proposal for experimentation about the tools that have been tried to improve a student's behaviour with severe behavioural disorder.

Key words: disability, école inclusive, 2nd cycle, CE1, pervasive developmental disorder, behavioural disorder, positive reinforcement.