



HAL
open science

Les élèves à besoins éducatifs particuliers dans le contexte d'une école inclusive

Cyndie Lepinay

► **To cite this version:**

Cyndie Lepinay. Les élèves à besoins éducatifs particuliers dans le contexte d'une école inclusive. Education. 2016. dumas-01418130

HAL Id: dumas-01418130

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01418130>

Submitted on 16 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

Diplôme universitaire *Métiers de l'enseignement, de l'éducation
et de la formation*

Mention *Premier degré*

LES ELEVES A BESOINS EDUCATIFS PARTICULIERS DANS LE CONTEXTE D'UNE ECOLE INCLUSIVE

Présenté par Cyndie LEPINAY

Écrit scientifique réflexif encadré par Marie-Paule BALICCO

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

Autorisation de l'étudiant(e)

Je soussigné(e) LEPINAY Cyndie

auteur et signataire du mémoire de niveau Master 2, intitulé :

LES ELEVES A BESOINS EDUCATIFS PARTICULIERS DANS LE CONTEXTE D'UNE ECOLE INCLUSIVE.

, agissant en l'absence de toute contrainte,

autorise ~~n'autorise pas~~²

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.

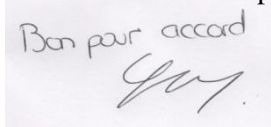
- Je certifie la conformité de la version électronique déposée avec l'exemplaire imprimé remis au jury.
- Je m'engage à signaler les documents pour lesquels je ne détiens pas les droits de reproduction et de représentation ou les autorisations afférentes. Ces documents devront être masqués ou retirés 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 Grenoble

Le 14/05/16

Signature de l'étudiant(s),

Précédée de la mention « 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 Entourer la mention choisie

Attestation de non-plagiat

Je soussigné(e) (Prénom NOM)

Cyndie LEPINAY

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)

LES ELEVES A BESOINS EDUCATIFS PARTICULIERS DANS LE CONTEXTE D'UNE ECOLE
INCLUSIVE.

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.

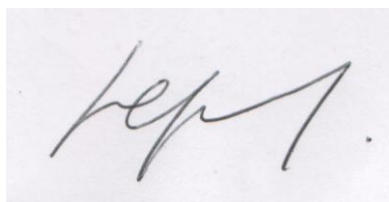
Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

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 Grenoble

Le 14 /05/16

Signature de l'étudiant(e)



Sommaire

I. INTRODUCTION	1
II. ETAT DE L'ART	2
1. L'ECOLE INCLUSIVE.....	2
1.1 DEFINITION.....	2
1.2 LES CONSEQUENCES DE L'INCLUSION SCOLAIRE.....	3
1.2.1 AU SEIN DES ECOLES	3
1.2.2 AU SEIN DES FORMATIONS DES ENSEIGNANTS	3
2. LA PEDAGOGIE DIFFERENCIEE ?	4
2.1 DEFINITION.....	4
2.2 COMMENT METTRE EN PLACE UNE PEDAGOGIE DIFFERENCIEE ?	5
2.3 LES LIMITES DE LA PEDAGOGIE DIFFERENCIEE	7
3. LE TROUBLE DES CONDUITES DE PLUS EN PLUS PRESENT AU SEIN DE NOS ECOLES INCLUSIVES.	8
3.1 QU'EST CE QUE LE TROUBLE DES CONDUITES ?	8
3.2 QUELLES SONT LES CAUSES DE CE TROUBLE DES CONDUITES ?	8
3.3 COMMENT LES DEPISTER ET LES GERER ?	9
4. UN TRAVAIL SUR L'ENSEIGNANT	10
4.1 OBSERVATIONS.....	10
4.2 LA GESTUELLE	10
4.3 LA VOIX.	11
4.4 BILAN.....	12
III. PARTIE EXPERIMENTALE	13
1. PROBLEMATIQUE.....	13
1.1 PRESENTATION DE L'ECOLE	13
1.2 PRESENTATION DE LA CLASSE.....	13
1.3 PRESENTATION DES ELEVES	14
1.4 PRESENTATION DE LA SITUATION PROBLEME	14
1.5 OBSERVATION	15
1.6 HYPOTHESES	15

1.6.1	TENIR COMPTE DES COMPORTEMENTS DES ELEVES DANS LA DISPOSITION DU GROUPE AMELIORE LE CLIMAT DE CLASSE.....	15
1.6.2	ADAPTER LE COMPORTEMENT DE L'ENSEIGNANTE PERMET DE MIEUX REpondre AUX BESOINS PARTICULIERS DES ELEVES	17
1.6.3	MISE EN PLACE D'UNE NOUVELLE FORME D'ENSEIGNEMENT	19
2.	<u>PRESENTATION DE LA SEQUENCE</u>	19
2.1	PRESENTATION ET ANALYSE DE LA SEANCE 1.....	20
2.2	PRESENTATION ET ANALYSE DE LA SEANCE 2.....	21
2.3	PRESENTATION ET ANALYSE DE LA SEANCE 3.....	22
2.4	PRESENTATION ET ANALYSE DES SEANCES 4 ET 5	24
2.5	PRESENTATION ET ANALYSE DES SEANCES 6 ET 7	27
3.	<u>BILAN DES HYPOTHESES.....</u>	29
3.1	AU NIVEAU DE LA DISPOSITION DU GROUPE	29
3.2	AU NIVEAU DU COMPORTEMENT DE L'ENSEIGNANTE	29
IV.	<u>CONCLUSION.....</u>	31
V.	<u>BIBLIOGRAPHIE</u>	32

I. Introduction

« Le bonnet d'âne » a-t-il eu réellement sa place dans l'éducation ? Nous avons tous en tête cette image d'un enseignement où l'élève savait ou ne savait pas, où l'erreur n'avait pas sa place, où les élèves étaient triés dès leurs premières années d'école. Certains feraient des études, d'autres pas. Nous avons donc des comportements différents face à l'apprentissage. Certains ont plus de difficultés, ont besoin de plus de temps et c'est à nous, enseignants, de tout mettre en place pour que tous les élèves progressent. L'enseignant doit mettre en œuvre les moyens didactiques et pédagogiques lui permettant d'atteindre l'objectif final : faire réussir tous les élèves. En effet, les classes sont hétérogènes. Mais l'hétérogénéité d'une classe peut être également seulement due à des inégalités de savoirs, des difficultés scolaires. Aujourd'hui, le but de l'école n'est plus d'arriver à un même niveau pour tous en fin de cycle, mais de progresser quoi qu'il arrive en gardant l'envie d'apprendre et en s'approchant d'un niveau commun défini par les textes officiels du socle commun des compétences voulu par le législateur.

Tout ce questionnement m'avait déjà amenée à une réflexion très poussée sur la pédagogie différenciée, un outil très efficace pour gérer l'hétérogénéité dans une classe mais encore trop peu utilisé par les enseignants. Depuis quelques mois, j'ai le plaisir d'exercer ma fonction de professeur des écoles stagiaire dans une petite école où l'inclusion scolaire est très importante. Dans ma classe de moyenne et grande section, se côtoient des élèves de cultures et de niveaux scolaires très variés. Pour moi, cette classe allait me permettre de mettre en pratique ma connaissance de la pédagogie différenciée, clef de la cohésion et de la progression dans une classe inclusive. Il ne m'a fallu que quelques semaines pour me rendre compte que la pédagogie différenciée n'était pas la clef mais juste une pièce d'un puzzle permettant d'enseigner dans cette classe. Ma plus grosse difficulté n'était plus dans la gestion des niveaux scolaires mais dans la gestion du comportement difficile de ces élèves à besoins éducatifs particuliers. J'avais face à moi un groupe dissipé, violent, montrant du désintérêt, de l'ennui en classe. Une tension nerveuse était présente. Ces élèves n'avaient aucun cadre, ils ne respectaient aucune règle collective. Ici la pédagogie différenciée ne suffisait pas. Il me manquait les autres pièces du puzzle.

Aussi, comment prendre en considération les élèves à besoins éducatifs particuliers dans un contexte d'école inclusive ?

II. ETAT DE L'ART

1. L'école inclusive

1.1 Définition

« À la rentrée scolaire 2014, 260 000 élèves en situation de handicap sont scolarisés en milieu ordinaire. En 8 ans, ce nombre d'élèves a doublé et il continue d'augmenter chaque année de plus de 10%. À l'occasion de la Conférence Nationale du Handicap (CNH) qui s'est tenue le 11 décembre 2014 à l'Élysée, une série de mesures a été adoptée en faveur des personnes en situation de handicap et d'une école toujours plus inclusive. Ces mesures visent à offrir des parcours de formation plus inclusifs, à renforcer la professionnalisation des différents intervenants, à faciliter l'insertion professionnelle des jeunes en situation de handicap et à mobiliser le numérique au service des besoins éducatifs particuliers » (L'École inclusive : une dynamique qui s'amplifie en faveur des élèves et des étudiants en situation de handicap).

Aujourd'hui on parle beaucoup d'inclusion scolaire. Même dans une classe dite ordinaire, l'hétérogénéité est très présente et elle est due à différents facteurs. Comme point de départ de ces différences, on trouve l'appartenance socio-économique. Les différences socioprofessionnelles des parents ont parfois des conséquences sur les différences de niveaux scolaires. Un enfant d'ouvrier n'aura peut-être pas la chance d'avoir des leçons particulières dans une matière où il rencontrerait des difficultés. Il n'aura sûrement pas le même accès à la culture comme les musées, les livres etc.... Aussi cette appartenance socio-économique peut être également à l'origine des différences socioculturelles responsables des inégalités de savoirs que présentent les élèves à leur arrivée à l'école. Il est du devoir de l'enseignant de pallier le phénomène en permettant à chaque apprenant d'évoluer en fonction de ce qu'il sait déjà. L'idée d'avoir un même enseignement pour tous les élèves d'une même tranche d'âge est une véritable utopie. Depuis la loi d'orientation et de programmation pour la réforme de l'école de la République du 9 juillet 2013, une des principales ambitions de l'école est « la réussite de tous les élèves et des parcours scolaires adaptés pour une meilleure insertion sociale et professionnelle ». (eduscol). En effet, « l'école inclusive permet une meilleure prise en compte des besoins spécifiques de tous les élèves et notamment des élèves à besoins éducatifs particuliers ». (eduscol).

D'après l'article « Vers une école inclusive » (<http://www.versunecoleinclusive.fr/>), il y a une urgence à installer un climat de confiance, de bienveillance entre élèves et enseignant mais également entre élèves. Il faut « camoufler » les différences et créer une homogénéité, une harmonie permettant d'évoluer malgré les différences.

1.2 Les conséquences de l'inclusion scolaire

1.2.1 Au sein des écoles

L'inclusion scolaire implique un suivi des élèves à besoins éducatifs particuliers ou en situation de handicap bien précis. Aussi, « La loi d'orientation et de programmation pour la Refondation de l'école de la République et de récents textes réglementaires permettent une meilleure prise en compte des besoins spécifiques des élèves et des étudiants en situation de handicap. » (Education.gouv.fr, L'École inclusive : une dynamique qui s'amplifie en faveur des élèves et des étudiants en situation de handicap). A l'école, il existe le PPS (le projet personnalisé de scolarisation), le PAP (plan d'accompagnement personnalisé) et le guide d'évaluation en milieu scolaire (GEVA-SCO) qui permettent un suivi des élèves à besoins éducatifs particuliers ou en situation de handicap. Ces documents sont remplis par les enseignants des élèves et utilisés par tous les partenaires de l'école qui travaillent autour de l'enfant. Des réunions appelées ESS (équipe de suivis éducatifs) sont régulièrement faites pour le bilan avec tous les professionnels qui travaillent avec l'élève et les parents. Cela permet une cohérence et un travail d'équipe indispensable à la progression de l'élève.

1.2.2 Au sein des formations des enseignants

Pour répondre aux besoins de l'école inclusive, les enseignants doivent se former. En effet, « depuis près de 10 ans et à la suite de la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, l'école et l'université se sont beaucoup investies pour rendre les formations plus inclusives. Cette dynamique sera amplifiée, grâce notamment à la relocalisation d'unités d'enseignement (UE) en milieu ordinaire ou à l'inclusion dans chaque projet d'école d'un volet sur l'accueil et les stratégies d'accompagnement des élèves à besoins éducatifs particuliers. L'enseignement supérieur travaillera à la mise en place d'un label "Université inclusive". Enfin, l'état s'engage à accompagner les collectivités territoriales qui souhaiteront rendre accessibles leurs activités périscolaires. » (Education.gouv.fr, L'École inclusive : une dynamique qui s'amplifie en faveur des élèves et des étudiants en situation de handicap). De nombreux outils

numériques, notamment la plateforme numérique en ligne MAGISTER, proposent des formations continues aux enseignants pour leur permettre de répondre au mieux aux besoins particuliers de leurs élèves. Le bon accueil de ces élèves nécessite que les enseignants et les professionnels soient formés. Aussi, tous les nouveaux enseignants ont, aujourd'hui, une formation en complément de leur obtention du concours CRPE qui leur permettra d'avoir les outils nécessaires pour enseigner au sein des écoles inclusives. En effet, chaque enseignant doit avoir un master MEEF (métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation) qui lui donne des connaissances aussi bien au niveau de la pédagogie et de la didactique qu'au niveau du développement psychique et cognitif de l'enfant, de la psychologie de l'enfant et de la reconnaissance des besoins éducatifs particuliers ou des situations de handicap. C'est une formation complète et variée, répondant aux attentes de cette nouvelle école.

2. La pédagogie différenciée ?

2.1 Définition

Depuis la loi d'orientation de juillet 1989 la singularité de chaque élève c'est-à-dire sa marge de différence est reconnue et nous devons, nous enseignants, savoir nous y adapter. La pédagogie différenciée est une des méthodes permettant de répondre à ces différences. C'est « une pédagogie de processus » (PRZESMYSCKI, 2004, p10). En effet, l'idée majeure de la pédagogie différenciée est de permettre à chaque élève d'avancer à son propre rythme et en fonction de ses propres capacités en lui proposant des activités variées et adaptées au niveau de chacun. Bien entendu nous restons dans le cadre d'un enseignement collectif permettant d'acquérir des savoirs et savoir-faire communs exigés dans les textes officiels.

La pédagogie différenciée s'organise en fonction d'éléments caractéristiques de l'hétérogénéité des élèves dans le groupe classe à savoir « leurs différences cognitives dans le degré d'acquisition des connaissances, leurs différences socioculturelles et leurs différences psychologiques » (PRZESMYSCKI, 2004, p10). En effet, il n'y a pas un élève qui apprend de la même façon qu'un autre. Chaque apprenant a son propre rythme d'apprentissage et ses propres méthodes. Chaque élève arrive à l'école avec son patrimoine culturel souvent lié à son environnement familial et social. Enfin, chaque élève a sa propre personnalité et réagit de façon très différente face aux apprentissages. La pédagogie différenciée se base sur les différences entre les élèves pour leur « forger » un enseignement propre à leurs besoins bien spécifiques et personnels. Elle est donc une « pédagogie individuelle [...] variée qui s'oppose au mythe identitaire de l'uniformité, faussement démocratique » (PRZESMYSCKI, 2004,

p10). Aussi, comme le dit Guy Avanzini « L'origine de la pédagogie différenciée est à chercher dans le double constat d'une impossible homogénéisation et d'une impossible gestion équitable de l'hétérogénéité » (AVANZINI, 1986, p38).

Pour Philippe Meirieu, la pédagogie différenciée consiste à « introduire des chemins adaptés aux besoins, aux profils, aux types de rapport au savoir, aux motivations des élèves pour que, par des itinéraires différents, tous puissent s'approprier les mêmes savoirs. » (MEIRIEU, 1996, p116). Il note, dans son article « la pédagogie différenciée : enfermement ou ouverture », deux courants théoriques de la pédagogie différenciée : le diagnostic a priori suppose qu'il est indispensable de connaître les besoins de ses élèves avant d'agir et l'invention régulée suppose que les propositions de différenciation permettent d'identifier ce qui convient aux élèves et que le fait d'observer les effets qu'elles peuvent avoir permet de les réguler tout au long de l'apprentissage. Quand on parle ici, d'intervention régulée, on entend l'intervention du professeur de façon réfléchie et opportune. « Différencier, c'est rompre avec la pédagogie frontale (la même leçon, les mêmes exercices pour tous), mais c'est surtout mettre en place une organisation du travail et des dispositifs didactiques qui placent régulièrement chacun dans une situation optimale, et d'abord ceux qui ont le plus à apprendre » (PERRENOUD, 1999, p57). Pour beaucoup d'enseignants la pédagogie différenciée reste une utopie car ils ont en tête un enseignement individualisé pour chaque élève. « La solution n'est pas de transformer la classe en série de relation duales » (PERRENOUD, 1999, p57).

2.2 Comment mettre en place une pédagogie différenciée ?

D'après Philippe Perrenoud, pour que la différenciation pédagogique soit possible il faut mettre en place quatre compétences :

- 1) Gérer l'hétérogénéité de la classe. Même si le système scolaire homogénéise le groupe classe en regroupant des élèves de même âge, ces élèves n'en restent pas moins différents les uns des autres face aux apprentissages.
- 2) Décloisonner et élargir la gestion de la classe à un espace plus vaste. Différencier sa pédagogie demande un travail conséquent qu'il est préférable de faire à plusieurs. Il faut inviter les enseignants à mettre leurs compétences en commun et partager leur travail sur plusieurs classes et sur les différents cycles. L'organisation du système scolaire en cycles d'apprentissages permet ce travail en commun.

- 3) Pratiquer du soutien intégré, travailler avec des élèves en grande difficulté. Il faudrait, dans un travail d'équipe, prendre en charge ces enfants, si besoin, avec l'aide de professionnels spécialisés.
- 4) Développer la coopération entre élèves et certaines formes simples d'enseignement mutuel. Cela n'est pas une idée nouvelle, l'enseignement mutuel existait déjà au siècle dernier lorsque l'enseignant se retrouvait face à cent ou deux cents élèves. La classe était alors divisée en groupes dirigés par des élèves appelés « sous-maîtres ». Le rôle du « vrai » maître était alors de faire fonctionner, de coordonner le tout plutôt que d'enseigner directement. En général cette méthode peut encore bien fonctionner car les élèves qui ont en charge d'aider les autres sont fiers de le faire et les autres souvent sont moins intimidés et osent d'avantage poser des questions et dire leurs difficultés.

« La différenciation ne signifie pas aller plus vite pour les uns et plus lentement pour les autres ; cela implique que chaque enfant puisse trouver sa voie, se forger les moyens les plus adaptés pour se construire sa connaissance » (BRIQUET-DUHAZE, 2009, p8).

Il existe deux types de différenciation pédagogique, la différenciation simultanée et la différenciation successive.

La différenciation successive consiste à garder une progression identique pour toute la classe mais va alterner les méthodes et les outils en fonction des besoins particuliers de chaque élève. On cherche à ce que tous les élèves arrivent au même apprentissage final mais en passant par des « chemins différents ». Ce qui compte c'est l'acquisition du savoir qui doit être définitif et le même pour tous et non la façon dont on arrive à celui-ci.

La différenciation simultanée consiste à distribuer à chaque élève un travail correspondant à ses besoins à un moment bien précis du programme. Contrairement à la différenciation successive, ici le maître ne garde pas forcément une progression collective. L'objectif n'est pas de faire arriver les élèves aux mêmes résultats en même temps, mais plutôt de les faire progresser régulièrement. Autrement dit, La différenciation simultanée consiste à répondre aux besoins particuliers des élèves en leur proposant le même type d'activité mais pour des notions du programme différentes. L'objectif final n'est pas que toute la classe arrive au même savoir mais que chaque élève arrive à l'acquisition d'un savoir de façon définitive.

2.3 Les limites de la pédagogie différenciée

D'après Philippe Meirieu « diversifier, c'est avoir le souci de la personne sans renoncer à celui de la collectivité » (MEIRIEU, 1989). Or, le risque en diversifiant sa pédagogie est de perdre la notion du groupe classe en délaissant le collectif pour un enseignement basé essentiellement sur des relations duelles maître-élèves, de face à face. Il n'est pas possible de différencier de façon permanente. Et même si cela était possible, ça ne serait pas une bonne chose, car différencier constamment priverait les élèves de moments collectifs nécessaires à leur développement et à leur apprentissage. Pour Philippe Meirieu, « il faut se féliciter qu'une différenciation systématique soit impossible et lui préférer une différenciation dynamique, tâtonnante, imparfaite ». Autrement dit, pour Meirieu, la différenciation ne doit pas toujours être à l'initiative du professeur et organisée comme telle. Il faut aussi laisser la part aux élèves, à leur inventivité, à la spontanéité de la vie de la classe (MEIRIEU, 1986, p19).

Lorsqu'on différencie sa pédagogie il y a également le risque d'attribuer, de façon inconsciente, des étiquettes aux élèves. Les élèves comprendront très vite que par exemple ceux qui travaillent avec le professeur sont ceux qui ont le plus de difficultés alors que ceux qui travaillent en autonomie sont les plus avancés dans la notion travaillée. Cela peut engendrer des tensions entre les élèves, de la honte ou de la jalousie. Cela peut provoquer une trop forte individualisation.

Une trop forte individualisation peut enfermer les élèves dans leurs différences. D'après Viviane Bouysse, un des dangers de la différenciation pédagogique serait d'« assimiler un individu aux promesses et limites d'un moment de son développement » (BOUYASSE, 1994). Autrement dit, ne s'intéresser qu'aux différences, alors que le rôle de l'école est de réduire ces différences et de produire une unité. Cela se rapproche un peu du premier risque énoncé qui est la perte de la notion et du bienfait du groupe.

Différencier sa pédagogie peut également avoir des conséquences négatives sur les élèves qui ont le moins de difficultés. Se consacrer, excessivement, aux élèves en difficulté et laisser les autres travailler en autonomie peut avoir de graves répercussions sur leurs progrès si l'enseignant n'est pas suffisamment attentif. Ils peuvent se laisser distraire plus facilement et perdre leur temps ou alors être en difficulté et ne pas pouvoir aller demander des explications à l'enseignant occupé avec les élèves en difficultés. L'élève qui travaille en autonomie peut se sentir délaissé par son enseignant.

Enfin, la pédagogie différenciée peut accentuer les écarts de niveaux entre les élèves lorsque que l'enseignant travaille avec les élèves en difficulté pendant que les autres approfondissent la notion en autonomie. D'après Aletta GRISAY dans l'analyse d'une enquête, « On n'engage pas véritablement l'élève à réduire la distance qui le sépare du gros de la troupe ; on ne s'engage pas véritablement soi-même à l'y aider ; simplement, on lui présente des défis plus modestes, le convainquant par-là (et se convainquant soi-même) qu'il n'est pas, après tout, apte à franchir la distance » (GRISAY, 1993, p62). Il est donc important, pour ne pas creuser cet écart, que l'objectif à atteindre soit commun mais que les chemins pour l'atteindre, eux, soient différents en fonction des capacités et des besoins des élèves. On revient encore ici à l'importance de la didactique car c'est elle qui permettra à l'enseignant de définir les obstacles et les progrès des élèves.

3. Le Trouble des conduites de plus en plus présent au sein de nos écoles inclusives.

3.1 Qu'est ce que le trouble des conduites ?

Le trouble des conduites, autrefois appelé « trouble du comportement » occupe une place de plus en plus importante au sein de nos écoles inclusives. La classification internationale des maladies de l'OMS (CIM10) le définit comme « un ensemble de conduites répétitives et persistantes dans lesquelles sont bafoués soit les droits fondamentaux des autres, soit les normes ou les règles sociales correspondant à l'âge de l'enfant » (BON,A, *troubles du comportement chez l'enfant*, 2015, psycom.org).

On les définit comme trouble à partir du moment où ils deviennent nuisibles pour l'enfant lui-même ou son entourage en l'occurrence ici, le groupe classe.

La grosse difficulté qui se pose à nous est que ce trouble des conduites est généralement diagnostiqué à l'adolescence, il est pourtant de plus en plus présent à l'école élémentaire et même maternelle.

3.2 Quelles sont les causes de ce trouble des conduites ?

D'après la synthèse faite par Anaïs Bon (BON,A, *troubles du comportement chez l'enfant*, 2015, psycom.org), à partir d'un panel de documents, des facteurs « médicaux » peuvent être la cause d'un trouble des conduites chez un enfant, comme des cas de déficiences mentales et d'épilepsie. Il peut y avoir des facteurs périnataux comme le rejet maternel, la

prématurité de naissance ou encore l'exposition aux drogues. Mais ce qui reste le plus important facteur de ce trouble est le contexte familial. La majorité des enfants atteints par ce trouble sont issus de contextes familiaux et sociaux difficiles. Elle en conclut qu'en général, ils viennent de familles monoparentales, ou de familles où les violences verbales, physiques et morales sont présentes. Ces enfants n'ont jamais connu de cadre, de règles dans un contexte autre que celui de l'école. C'est, pour eux injustifié, parfois injuste, le cadre et la règle n'ont pas de sens. Il ne faut pas oublier, que ce sont des enfants souvent en grande souffrance physique affective et morale.

3.3 Comment les dépister et les gérer ?

La classification internationale des maladies de l'OMS retient 23 symptômes assez divers allant des accès de colère et de la désobéissance répétée, à la destruction de biens ou violence physique.

D'après BON,A, ((BON,A, *troubles du comportement chez l'enfant*, 2015, psycom.org), « le dépistage du trouble des conduites nécessite des précautions méthodologiques et éthiques ». Il est indispensable de garder en tête qu'un enfant atteint de ce trouble présente des difficultés psychopathologiques et/ou développementales qui provoquent chez lui une souffrance psychique. Celle-ci pousse l'enfant à des comportements violents, imprévisibles, mais qui pour lui sont des mécanismes de défenses, de protections. Il est nécessaire de se dire que ces enfants ont besoin d'être entourés, ils ont besoin de l'aide de leur entourage pour faire naître une confiance qui diminuera les tensions et ces mécanismes de défense et donc les actes de violence.

Cependant, la prise en charge d'un tel trouble ne doit pas se cantonner à l'enfant. Il est primordial de travailler également avec les familles. En effet, une des compétences du référentiel des compétences des métiers du professorat est de « coopérer avec les parents d'élèves ». Dans ce genre de situation il est du devoir de l'enseignant, de mettre tout en œuvre pour le bien être de l'élève et pour ce faire des solutions existent comme les réunions d'équipes éducatives et les équipes de suivi de scolarisation (ESS). Lors de ces rencontres, il est proposé aux familles des solutions pour venir en aide à leur enfant. Tous les professionnels qui travaillent autour de l'enfant (psychologue scolaire, médecin scolaire, AESH, orthophoniste...) se réunissent autour de l'enseignant référent et proposent des solutions et des soins adaptés aux besoins particuliers de l'enfant. C'est un véritable travail d'équipe avec les familles.

4. Un travail sur l'enseignant

4.1 Observations

Comme cité dans l'avant propos de l'ouvrage *le corps et la voix de l'enseignant : Théorie et Pratique* de Cadet L et Tellier M (2014), un recueil des recherches d'autres auteurs « tout comme le comédien, l'enseignant utilise son corps et sa voix comme outils de travail, à la fois en tant que stratégie de transmission et en tant qu'outil d'animation. » Cependant, utiliser son corps et sa voix dans l'exercice de l'enseignement n'est pas quelque chose d'inné. Beaucoup de jeunes enseignants, s'abîment le corps et la voix car ils ne savent pas les utiliser. De plus, beaucoup ne savent pas utiliser ces deux ressources dans l'objectif précis de l'enseignement.

4.2 La Gestuelle

La gestuelle en parlant est quelque chose de naturel dans toutes les cultures. Elle « sert à la fois à notre interlocuteur à mieux comprendre notre discours mais également à celui qui parle pour mieux organiser sa pensée [...] (Cadet. L, Tellier.M, *le corps et la voix de l'enseignant : Théorie et pratique*, 2014). Aussi, à l'échelle d'un discours en classe, une bonne gestuelle aura un impact sur la compréhension des élèves.

On appelle cette gestuelle « les gestes pédagogiques ». Ils englobent tous le corps, les gestes des mains, bien sûr, mais également les postures et les mimiques faciales.

Enfin, comme nous venons de l'expliquer, la gestuelle de l'enseignant a un impact sur la compréhension et la mémorisation des élèves. Mais pour Lucie Cadet et Marien Tellier (*le corps et la voix de l'enseignant : Théorie et pratique*, 2014), « elle joue un rôle fondamental pour capter l'attention des apprenants et pour gérer les échanges dans la classe. Autrement dit, c'est un élément moteur dans la gestion des groupes classes difficiles où les élèves souffrent de troubles du comportement ou ont des besoins éducatifs particuliers.

On peut comparer l'enseignant à un véritable chef d'orchestre, utilisant ses mains, son regard, son sourire, sa posture comme d'une baguette pour mener un orchestre. Les élèves se sentent ainsi écoutés, observés et pris en compte.

4.3 La voix.

« Tout comme pour le corps et la gestuelle, la voix de l'enseignant a des spécificités qui deviennent visibles dans son contexte professionnel » (Cadet. L, Tellier.M, *le corps et la voix de l'enseignant : Théorie et pratique*, 2014). La modulation de la voix ou ce qu'appelle Guimbretière (dans *le corps et la voix de l'enseignant : Théorie et pratique*, 2014) « la stratégie prosodique » a un rôle fondamental dans l'enseignement. L'enseignant doit mettre en place toute une « gymnastique » entre le débit de parole, les pauses, l'accentuation, l'intensité. En effet, ici encore, l'enseignant devient un véritable comédien capable de jouer avec sa voix pour provoquer une attention optimale du groupe classe. Il peut jouer sur des exagérations, des chuchotements ou des imitations.

Pour illustrer ces propos, je citerais Bento qui nous explique que « Pour capter l'attention, on peut respirer tranquillement avant de commencer une phrase. Grâce au souffle on peut jouer sur les différents registres de la voix. On reste dans le médium pour poser sa voix, mais on peut jouer le grave ou l'aigu pour insister sur un mot ou une phrase. On peut également jouer sur le rythme de la phrase en brisant le rythme trop régulier ou encore sur les intensités en diminuant le volume de la voix ou en l'augmentant soudainement afin de surprendre et de relancer l'attention. » (dans *le corps et la voix de l'enseignant : Théorie et pratique*, 2014).

Cependant, comme nous l'avons dit pour la gestuelle, utiliser sa voix dans un contexte d'enseignement n'est pas chose innée. Les troubles vocaux ne sont pas rares dans les premières années d'enseignement. Si un travail, un entretien n'est pas régulièrement fait, même des enseignants chevronnés ne sont pas à l'abri d'une extinction de voix.

Dans l'ouvrage *le corps et la voix de l'enseignant : Théorie et pratique*, Robieux et Giovanni distinguent deux types d'approche dans les formations de la voix :

- L'approche indirecte qui repose principalement sur les choses à ne pas faire pour protéger sa voix comme : « crier et vociférer, parler très fort dans l'autobus, passer une nuit blanche, chanter en plein air, parler ou chanter quand on est enrhumé, se racler la gorge, chuchoter excessivement, prendre des médicaments sans l'avis d'un médecin, toussoter de façon chronique, parler sans boire suffisamment, etc. »
- L'approche directe qui correspond à un entraînement vocal dans le but d'employer efficacement l'appareil vocal : « Travail de la posture, de l'articulation, de la respiration etc... »

4.4 Bilan

On pourrait penser que former les enseignants à travailler sur leur corps, leur gestuelle et leur voix pourrait leur enlever leur naturel. Au contraire, cela fait partie du métier et leur bonne utilisation facilitera le travail de l'enseignant et deviendra naturelle. Pour beaucoup d'enseignants, l'utilisation de leur corps et de leur voix, leur donne une singularité qui leur est propre et qui plait et reste dans les mémoires des élèves.

III. Partie expérimentale

1. Problématique

1.1 Présentation de l'école

« L'école est située dans un quartier à population diverse au niveau socio-culturel (cadres, employés, familles monoparentales en difficultés, familles maghrébines) » (projet d'école 2010-2013). Dans cette école, la mixité sociale et culturelle du quartier est un facteur d'enrichissement pour la vie des élèves. Les enseignantes prennent beaucoup de temps avec les familles notamment avec les familles étrangères qui ne comprennent pas les informations écrites. De par le fait de la pluralité culturelle présente dans le quartier, « on remarque des difficultés de compréhension de consignes et de concentration, des écarts importants de niveaux de langage dès la petite section (expression et syntaxe) » ((projet d'école 2010-2013).

Cette année, un nombre important de dossiers RASED ont été remplis par les différentes enseignantes. La maîtresse G est présente une fois par semaine dans l'école pour prendre en charge des élèves de MS. Un autre groupe d'élèves aurait dû être pris en charge par la maîtresse E, en arrêt de travail et non remplacée pour le moment. La psychologue scolaire est également très souvent présente au sein de l'école pour « faire prendre conscience aux familles des problèmes de leur enfant et nous donner des pistes d'aide dans notre métier d'enseignant » (projet d'école 2010-2013).

1.2 Présentation de la classe

Depuis septembre, je suis professeur des écoles stagiaire dans une petite école de maternelle. J'ai été très contente d'apprendre que cette classe comportait un double niveau, moyenne et grande section. En effet, cela allait me permettre d'appliquer toutes les recherches que j'avais faites lors d'un précédent travail sur la pédagogie différenciée.

Deux élèves de la classe ont une AESH (anciennement AVS) pour neuf heures par semaine. Nous avons fait des demandes d'aide RASED pour 8 élèves. La maîtresse E devait travailler avec 4 enfants mais cela n'a pas pu se faire finalement. Une ESS est organisée pour deux élèves.

La classe ne présente pas un espace important. Il n'y a pas la place de créer des coins spéciaux comme un coin dînette, ou un coin lecture. Il n'est pas possible non plus de créer de petits groupes de tables pour permettre aux élèves de travailler en groupes très restreints. Il n'est pas possible, non plus, de leur proposer des activités en autonomie qui seraient toujours

présentes en classe. Cependant, malgré cet espace très petit et peu de matériel, cette classe possède un équipement moderne très intéressant, un VPI (vidéo projecteur interactif).

1.3 Présentation des élèves

En ce qui concerne les élèves, ils étaient, en début d'année un petit groupe de 23 (6 en moyenne section, 18 en grande section), 9 filles pour 14 garçons. Mais tout au long de l'année, la classe a changé. Des logements sociaux ont été livrés dans le quartier et le nombre d'élèves a augmenté. L'effectif est passé à 28 élèves malgré deux départs dans le groupe de début d'année.

Dès les premiers jours de classe, je me suis rendue compte qu'un grand nombre d'élèves présentait des comportements inquiétants. Beaucoup d'entre eux faisaient preuve d'une violence physique et verbale impressionnante aussi bien envers les autres élèves que les adultes. D'autres semblaient incapables de gérer la moindre contrariété, la moindre émotion. D'autres encore étaient complètement invisibles. Aucun son ne sortait de leur bouche, ils restaient inertes dans la classe.

1.4 Présentation de la situation problème

Il était presque impossible de faire des temps de regroupement ; ne serait ce que lire une histoire au groupe classe. Je devais interrompre la lecture constamment pour séparer des élèves en train de se battre ou de se lever pour n'importe quelle raison ou alors tout simplement à cause d'élèves qui prenaient la parole sans permission à tout venant. La gestion de ce groupe classe était impossible. En accord avec les tuteurs ESPE et académique, j'ai alors arrêté de faire des temps collectifs et j'ai commencé à ne travailler qu'en petits groupes ou en classe entière mais en activité sur fiche individuelle. J'ai choisi de différencier entièrement ma pédagogie et chaque jour je présentais de nombreux ateliers aux élèves, différents en fonction de leur niveau individuel. Chaque élève avait un travail bien particulier différent de celui des autres ainsi il m'était plus facile de gérer le groupe. Mais le problème n'était que masqué. Comme nous l'avons vu dans la partie dédiée aux limites de la pédagogie différenciée, j'ai créé des tensions supplémentaires dans la classe. J'ai collé, sans le vouloir, des étiquettes sur les élèves et j'ai totalement détruite la notion de groupe dans cette classe.

Après plusieurs réunions avec mes collègues et les visites de plusieurs conseillers pédagogiques et du psychologue scolaire, nous avons cherché à cibler les besoins des élèves. Nous étions face à des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers.

J'ai alors décidé de consacrer ce travail réflexif à la problématique suivante : Comment prendre en compte les élèves à besoins éducatifs particuliers dans le contexte de l'école inclusive ?

1.5 Observation

Comme je viens de l'expliquer, il m'était impossible de faire des temps de regroupement ou des temps d'apprentissage en classe entière. J'ai alors commencé à observer les élèves. Je voulais comprendre leurs comportements, leurs besoins. J'ai alors fait des comparaisons. Lorsque les élèves étaient en travail seuls, face à une tâche adaptée à leur niveau, ils étaient beaucoup plus concentrés et ne se préoccupaient presque plus des autres élèves autour d'eux. Ici la différenciation pédagogique fonctionnait très bien mais comment arriver au même résultat en classe entière ?

1.6 Hypothèses

1.6.1 Tenir compte des comportements des élèves dans la disposition du groupe améliore le climat de classe

Dans un premier temps j'ai cherché à diminuer les tensions présentes dans le groupe. Pour cela j'ai observé les affinités entre les élèves pendant plusieurs semaines. J'ai alors classé les élèves en 6 catégories en fonction de leur comportement en grand groupe.

- Les élèves « explosifs » : les élèves violents, impulsifs, qui ne respectent pas les règles et le cadre de la classe.
- Les élèves « introvertis » : Les élèves « muets », qui ne participent pas aux temps collectifs (3 d'entre eux présentent des retards d'apprentissage).
- Les élèves « rêveurs » : Les élèves qui ne font que ce qu'ils veulent sans pour autant déranger le reste du groupe. Ils demandent un recadrage et une attention constante.
- Les élèves sans difficultés particulières : les élèves calmes, qui respectent le cadre et les règles de la classe. Ils participent aux activités et aux apprentissages.
- Les élèves « suiveurs » : les élèves qui se laissent influencer par les élèves explosifs.
- Les élèves « encadreurs » : Les élèves qui ont une influence positive sur les autres.

Elèves explosifs	Elèves introvertis	Elèves rêveurs	Elèves sans difficultés particulières	Elèves suiveurs	Elèves encadreur
Ya..... +++	Sa..... ++++	Co..... +++	Lu.....	Cu.....	Ka..... +++
Na..... +++	Sa.....++	Na.....+++	Lu.....	Id..... ++	
Ra..... +++	Mé..... +++	Kh.....+++	Em.....	Th..... ++	
Ga.....	Ga..... +++	Né.....++	Ju.....	Le.....	
	Li.....	Fa.....	Na.....	Ma.....	
	Ze.....			Ab.....	

Grâce à ces observations, j'ai pu réorganiser la classe afin de créer un cadre rigide et strict. J'ai créé quatre groupes de travail (1 de MS et 3 de GS). Mais je n'ai pas cherché à faire ces groupes en fonction du niveau scolaire des élèves, comme je l'aurais fait en pédagogie différenciée, mais en fonction de leurs affinités. La première des choses était de séparer les élèves « explosifs » et de les mélanger avec les élèves sans difficultés particulières et les élèves « muets ». J'ai ainsi réussi à créer des groupes de travail un peu plus réceptifs aux apprentissages, ce que je n'avais pas avec des groupes de niveau. Mais malheureusement des tensions demeuraient toujours. Un simple regard entre deux élèves pouvait déclencher des violences incroyables. J'ai alors réfléchi à un plan de classe où chaque élève avait sa place et chaque place était réfléchi en fonction de celle des autres (Annexe 1).

De fait une réorganisation de l'espace et la mise en forme d'un cadre rigide m'a permis de mieux comprendre ces élèves à besoins éducatifs particuliers. Mais ma principale préoccupation n'était pas résolue. Comment remettre en place des moments de temps collectifs en s'appuyant sur ces observations? La réorganisation de la classe, a permis aux élèves de travailler dans des conditions un peu plus sereines. Grâce à la mise en place d'une pédagogie différenciée très individualisée, il m'était plus facile de circuler entre les élèves pour leur apporter les aides spécifiques dont ils avaient besoin. Pour les élèves rêveurs, je leur donnais des buts à atteindre dans leur travail, je les encourageais, les motivais. Parfois même un simple regard vers eux les recentrait sur leur activité. Pour les élèves « explosifs », je devais être très attentive et réagir très rapidement à la moindre tension. Je devais leur donner rapidement l'opportunité de se calmer, de respirer avant même qu'il y ait un débordement. Pour les élèves introvertis, je pouvais ainsi leur apporter des moments privilégiés où je m'arrêtais pour discuter un peu avec eux sur leur travail ou autre, les mettre en confiance. Mais je n'en oubliais pas pour autant les élèves sans difficultés particulières en leur donnant des responsabilités supplémentaires, en les félicitant etc...

Je voulais maintenant remettre en place des temps en classe entière. Comme je l'ai déjà dit, la simple lecture d'une histoire en grand groupe n'était pas possible. J'ai alors eu

l'idée d'organiser le coin regroupement dans la même idée que le plan de classe. J'ai placé les élèves en fonction de leurs affinités. Cela a atténué les tensions mais la concentration des élèves n'était pas au maximum. Ils n'étaient pas intéressés par les activités proposées en grand groupe.

J'avais organisé la classe, le coin regroupement, j'avais observé les élèves et j'étais maintenant capable de mieux anticiper leurs réactions, leur comportement. Le problème venait d'ailleurs, de moi.

1.6.2 Adapter le comportement de l'enseignante permet de mieux répondre aux besoins particuliers des élèves.

Dans les recherches faites dans la première partie de ce travail, nous avons explicité en quoi la voix, la posture, le comportement de l'enseignant étaient primordiaux pour la prise en compte des élèves à besoins éducatifs particuliers. Mon comportement était-il adapté et répondait-il aux besoins de mes élèves ?

Pour répondre à cette question il a fallu que je m'observe moi-même. Pour ce faire, je me suis filmée en classe pendant plusieurs semaines et j'ai analysé le moindre de mes gestes, la moindre de mes réactions. J'ai réalisé une grille d'observation de mon comportement en grand groupe.

Gestuelle	Ton de voix	déplacements	Réactions	Passation des consignes
- Bras croisés ou sur les hanches => image fermée/ stress/ angoissée	- Un ton uniforme => plutôt fort - Hausse le ton très régulièrement	- peu de déplacements => posture assise devant le groupe classe	-Beaucoup d'interruptions verbales => pour reprendre un élève ou le sermonner	- trop longues => peu claires

⇒ REMEDIATION

Gestuelle	Ton de voix	déplacements	Réactions	Passation des consignes
- Bras détendus	- Modulation de la voix (ne pas hésiter à)	- Plus de déplacements dans	- Moins d'interventions	- plus concises => aller à l'essentiel,

- Plus de mimes de gestuelles	chuchoter) - Changer de timbre de voix => créer de l'intérêt (mise en scène)	le groupe (attention pas autour du groupe mais dans le groupe)	verbales => plus de regards, plus de contacts physiques avec les élèves (une main sur l'épaule sans interrompre le discours)	faire reformuler
-------------------------------	--	---	---	------------------

Après analyse de cette grille d'observation, j'ai réalisé que mon propre comportement avait des répercussions sur le groupe classe. Certes, ce groupe me créait du stress mais cela ne devait pas se voir sur moi. Je n'étais pas à l'aise face au groupe mais cela ne devait pas se ressentir. Le fait de me filmer m'a fait prendre conscience que pour que mon groupe fonctionne je devais travailler sur mon comportement avant de travailler sur celui des élèves.

J'ai procédé par étapes. J'ai continué à me filmer mais en me concentrant sur chaque étape les unes après les autres. J'ai commencé à travailler sur l'image que je projetais. Je devais paraître plus sûre et plus à l'aise face au groupe. A partir de là, j'ai commencé à moduler ma voix. Par moment, je chuchotais, puis je reprenais un ton de voix naturelle. J'ai également travaillé sur mon ton de voix, un ton autoritaire mais non crié qui impose le calme en préservant la voix. J'ai également fait un gros travail sur la passation des consignes. Je les travaillais en amont et je les apprenais par cœur. Ainsi, j'étais claire, concise et précise. Enfin, j'ai travaillé sur mes déplacements et mes interventions. J'ai réalisé que me déplacer au sein du groupe recentrait les élèves sur moi et non sur les autres. Ils étaient beaucoup plus concentrés. Ils me regardaient et ne regardaient plus les autres. Les tensions en ont d'autant plus diminué. Enfin, le fait de discrètement, recentrer les élèves juste en les touchant sur l'épaule ou en leur lançant un petit regard, me permettait de ne plus m'interrompre et de ne plus perdre la concentration du groupe.

Grâce à un gros travail sur moi-même au sein du groupe classe, j'arrivais enfin à répondre un peu plus aux besoins particuliers de mes élèves en grand groupe.

La dernière étape était de créer une forme d'enseignement qui me permette de stimuler leur envie d'apprendre ensemble en respectant les autres, les règles et le cadre de la vie de classe. Autrement dit apprendre ensemble en respectant les besoins spécifiques des autres.

1.6.3 Mise en place d'une nouvelle forme d'enseignement

Pour tester ces hypothèses, j'ai mis en place une nouvelle forme d'enseignement. C'est en travaillant sur le projet de l'école où j'enseigne que l'idée de la séquence que j'analyserai par la suite m'est venue. En effet, l'école travaille sur trois axes principaux :

Axe 1 : Amélioration des résultats de tous les élèves et réduction des écarts entre élèves

Axe 2 : Prise en charge de la difficulté scolaire

Axe 3 : Ouverture sur les arts et la culture

Pour travailler sur ces trois perspectives, l'école a choisi un thème commun : le conte de randonnée.

J'ai voulu alors trouver une forme autre que la lecture d'un album pour faire travailler les élèves sur cette forme d'écriture. J'ai alors créé la séquence de la couronne perdue.

Mon objectif était de susciter l'intérêt des élèves via le récit d'une histoire sous une forme différente, en l'occurrence ici, un récit illustré par des pliages. Cependant pour que cela fonctionne, une grande préparation en amont était indispensable. Je devais cultiver leur curiosité, leur intérêt, interpréter le récit et presque jouer la comédie. Il s'agissait pour moi du réinvestissement de mon travail en pédagogie différenciée, posture du maître et prise en compte des besoins éducatifs particuliers.

2. Présentation de la séquence

Pour présenter la séquence je vais faire une analyse séance après séance et finir par un bilan général de mes observations en revenant sur les deux hypothèses de départ.

2.1 Présentation et analyse de la séance 1

Séquence : L'histoire de la couronne

Niveau : GS

Période : 3

Différenciation : Attirer l'attention des élèves « rêveurs ».

Séance 1 :

Discipline : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions : l'oral	Séquence : L'histoire de la couronne	Niveau : GS	Séance 1 sur 6	Temps : 10/15 minutes
<u>Compétence</u> : Oser entrer en communication				
<u>Domaines transversaux</u> :				
<ul style="list-style-type: none"> • apprentissage d'un nouveau vocabulaire, • mémorisation d'une histoire, • vivre ensemble (respect de la parole des autres et de son temps de parole) 				
<u>Vocabulaire</u> : couronne, canard, renard, otarie, étoile de mer, bateau et bateau magique à différencier, île				
Objectif : Comprendre et mémoriser une histoire.				
Tâches : Ecouter l'histoire.				
Rôle du PE : Raconter et animer l'histoire.				

PARTIE 1 :		Temps : minutes	
Disposition : Classe entière en regroupement	Matériel : Le pliage de la couronne	Déroulement : « <i>Je vais vous raconter une histoire magique.</i> » L'enseignante raconte l'histoire en montrant les différents pliages, elle fait en sorte de mettre le ton et de créer un attrait, une motivation chez les élèves.	Temps : 10/15 minutes

Pour cette première séance, mon objectif était de susciter l'intérêt des élèves. Je voulais voir s'il était possible de capter leur attention durant toute l'histoire. Pour ce faire j'ai demandé au groupe de s'installer autour de moi au coin regroupement. Et j'ai attendu le calme sans rien dire. Puis j'ai sorti de derrière mon dos le pliage de la couronne et j'ai commencé l'histoire (Annexe 2). Ma première phrase a été « Je vais vous raconter une histoire magique ». Je voulais créer une curiosité dans le groupe, une envie d'en savoir plus. J'avais en tête, à ce moment là, toutes les observations que j'avais faites sur les élèves et sur moi-même quelques semaines plus tôt. Et j'ai mis un point d'honneur à mettre en pratique ce que

j'avais pu apprendre. Ici, le principal travail à faire était sur moi-même. J'ai modulé, changé ma voix, j'ai circulé dans le groupe, j'ai mimé, bref j'ai mis en place une réelle mise en scène, si bien qu'arrivée à la fin de l'histoire, aucun élève n'avait bougé, personne n'avait été violent, tout le monde avait été attentif, l'objectif était atteint. A ma grande surprise même, la classe m'a demandé « encore une fois maîtresse !!! »

2.2 Présentation et analyse de la séance 2

Séance 2 :

Discipline : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions : l'oral	Séquence : L'histoire de la couronne	Niveau : GS	Séance 2 sur 6	Temps : 30 minutes
Compétence : Oser entrer en communication				
Domaines transversaux : <ul style="list-style-type: none"> • apprentissage d'un nouveau vocabulaire, • mémorisation d'une histoire, • vivre ensemble (respect de la parole des autres et de son temps de parole) 				
Vocabulaire : couronne, canard, renard, otarie, étoile de mer, bateau et bateau magique à différencier, île				
Objectif : Comprendre et mémoriser une histoire.				
Tâches : Ecouter, participer et répondre aux sollicitations du PE.				
Rôle du PE : Pousser les élèves à raconter et raconter l'histoire en utilisant des images.				

PARTIE 1 :		Temps : 3 à 5 minutes		
Disposition : Classe entière	Matériel :	Déroulement : Reprise, rappel de la séance 1	Temps : 3 à 5 minutes	

PARTIE 2 :		Temps : 5 à 10 minutes		
Disposition : Classe entière	Matériel : Images VPI, pliage de la couronne	Déroulement : Le PE raconte l'histoire en utilisant le pliage et s'arrête sur certains mots de vocabulaire qui peuvent poser problèmes aux élèves (otarie, étoile de mer, île) <i>« Est-ce-que vous savez ce qu'est une étoile de mer ? une île ? »</i> -	Temps : 20 minutes	

PARTIE 3 :		Temps : 5 minutes	
Disposition : Classe entière	Matériel :	Déroulement : BILAN qu'avons-nous appris ? Nous avons appris des nouveaux mots (otarie, étoile de mer, île)	Temps : 5 minutes

Pour la séance 2, j'avais peur que les élèves n'aient plus la même motivation vu qu'ils avaient déjà entendu l'histoire. J'ai alors décidé de travailler sur l'enrichissement de leur vocabulaire en me servant d'un nouvel outil : le VPI. Cette nouvelle forme d'illustration m'a aidé à maintenir les élèves attentifs. Ici encore, mon objectif était de maintenir le groupe attentif. L'utilisation du VPI ou d'un TICE quel qu'il soit, crée un attrait. J'ai alors compris, que, pour une classe composée d'élèves avec des besoins éducatifs particuliers, les nouvelles technologies sont un outil intéressant. Il fallait donc que j'utilise le plus possible le VPI pour capter l'attention de mes élèves.

2.3 Présentation et analyse de la séance 3

Séance 3 :

Discipline : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions : l'oral	Séquence : L'histoire de la couronne	Niveau : GS	Séance 2 sur 6	Temps : 30 minutes
Compétence : Oser entrer en communication				
Domaines transversaux : <ul style="list-style-type: none"> • apprentissage d'un nouveau vocabulaire, • mémorisation d'une histoire, • vivre ensemble (respect de la parole des autres et de son temps de parole) 				
Vocabulaire : couronne, canard, renard, otarie, étoile de mer, bateau et bateau magique à différencier, île				
Objectif : Comprendre et mémoriser une histoire.				
Tâches : Ecouter, participer et répondre aux sollicitations du PE.				
Rôle du PE : Pousser les élèves à raconter et raconter l'histoire en utilisant des images.				

PARTIE 1 :		Temps : 3 à 5 minutes	
Disposition : Classe entière	Matériel :	Déroulement : Reprise, rappel des séances 1 et 2	Temps : 3 à 5 minutes

PARTIE 2 :		Temps : 5 à 10 minutes	
Disposition : Classe entière	Matériel : Images VPI, pliage de la couronne	Déroulement : Le PE raconte l'histoire en utilisant le pliage. Quand il arrive au passage de la maison magique où apparaissent tous les objets perdus, le PE demande : « <i>A votre avis que peut-il y avoir comme objets perdus dans cette maison ?</i> »	Temps : 20 minutes

Différenciation possible : Aller chercher les élèves discrets

PARTIE 3 :		Temps : 5 minutes	
Disposition : Classe entière	Matériel :	Déroulement : BILAN qu'avons-nous appris ? Nous avons appris des nouveaux mots (otarie, étoile de mer, île)	Temps : 5 minutes

L'objectif de cette séance était pour moi de se remémorer l'histoire et le nouveau vocabulaire appris. Mais pour ne pas créer d'ennui chez les élèves, j'ai eu l'idée de leur poser la question : « A votre avis que peut-il y avoir comme objets perdus dans cette maison ? ».

En travaillant ainsi, j'espérais aussi commencer à remettre en place le cadre de la prise de parole en groupe. En effet, ce cadre n'était pas du tout acquis pour la majeure partie de la classe. Mais cela a été difficile car les élèves ne levaient pas le doigt pour prendre la parole, ils ne s'écoutaient pas, se coupaient la parole et devenaient insultants et violents les uns envers les autres. Mais, je n'oubliais pas mes observations individuelles faites sur les élèves et je m'en suis servi pour canaliser le groupe. Par exemple, j'ai posé la question à une élève très timide qui ne parle presque pas, mais je ne l'ai pas laissée s'exprimer seule devant la classe, j'ai demandé à un élève « explosif » de l'aider à s'exprimer. Cela a été une réussite car l'élève « explosif » est resté calme et a cherché à aider sa camarade alors que la petite fille, elle, avait un grand sourire aux lèvres même si elle n'a dit que quelques mots.

En observant les élèves, j'avais remarqué que beaucoup d'entre eux étaient encore centrés sur le concret des situations. Pour les aider à se projeter, j'ai donc lancé une discussion partant de moi. J'ai dit aux élèves : « Moi je perds toujours mes clefs, je suis sûre que toutes mes clefs sont dans la maison magique, et toi Sa... (élève introvertie) qu'est-ce que tu perds souvent ? ». Pour les élèves introvertis, j'amorçais la discussion pour leur faciliter la tâche. Par contre, pour les élèves « explosifs » ou les élèves « suiveurs », j'ai cherché à créer des débats en disant par exemple « Na... (élève « explosif »), à ton avis il y aurait quoi comme affaires à Ab... (élèves « suiveur ») dans la maison magique ? Ab..., qu'en penses-tu ? etc

J'ai été très surprise du résultat car les élèves participaient volontiers à la conversation. J'ai compris, que dans cette situation, ils n'avaient pas l'impression d'être en train de travailler et étaient beaucoup plus détendus. Nous avons pu ainsi discuter ensemble pendant 12 minutes avant que le groupe commence à devenir plus difficile à gérer. Un progrès

considérable quand on pense qu'en début d'année un travail de groupe de ce genre n'était même pas envisageable.

Donner des responsabilités aux élèves, les faire travailler en petites équipes complémentaires et leur expliciter cette complémentarité, voilà ce qui allait m'aider à retrouver une cohérence de groupe. Je devais leur montrer qu'ils étaient tous différents mais tous importants. Qu'ils avaient besoin des uns et des autres pour avancer ensemble.

2.4 Présentation et analyse des séances 4 et 5

Séance 4/5 :

Discipline : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions : l'oral	Séquence : L'histoire de la couronne	Niveau : GS	Séance 4	Temps : 30 minutes
Compétence :				
<ul style="list-style-type: none"> Oser entrer en communication Dire de mémoire et de manière expressive plusieurs comptines et poésies. 				
<ul style="list-style-type: none"> Domaines transversaux : apprentissage d'un nouveau vocabulaire, mémorisation d'une histoire, vivre ensemble (respect de la parole des autres et de son temps de parole) 				
Vocabulaire : couronne, canard, renard, otarie, étoile de mer, bateau et bateau magique à différencier, île.				
Objectif : Comprendre et mémoriser une histoire.				
Tâches :				
<ul style="list-style-type: none"> Ecouter l'élève conteur Conter l'histoire (avec le pliage à la main) Remettre dans l'ordre les personnages de l'histoire 				
Rôle du PE : Guider, orienter, motiver, attirer l'attention				

Différenciation : Aide à la restitution de l'histoire, aide à la reformulation et le choix est réfléchi en fonction des besoins des élèves.

PARTIE 1 :		Temps : 5 minutes		
Disposition : Groupe de 11 élèves	Matériel : VPI, images en désordre au tableau, pliage, fiche de suivi des élèves acteurs.	Déroulement : « Un élève va raconter l'histoire pendant qu'un autre élève remet dans l'ordre les images au tableau et les autres écoutent et vérifient » Le PE demande au reste du groupe : « Est-ce que vous êtes d'accord, est-ce que c'est juste ? » L'enfant qui remet dans l'ordre les		Temps : 20/ 30 minutes.

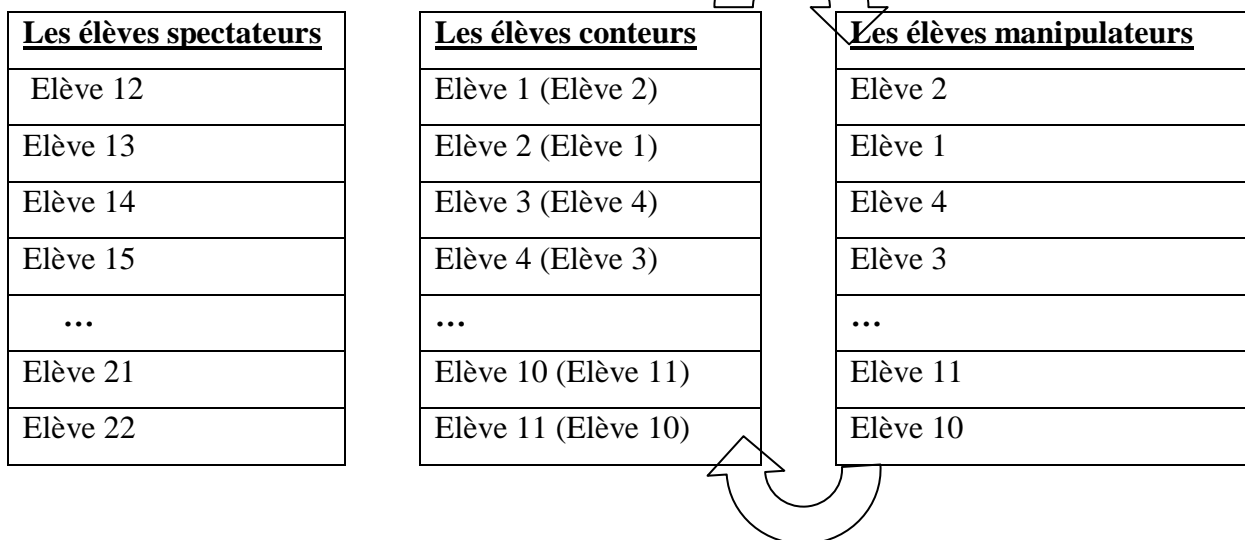
		images devient conteur et le conteur devient spectateur et un spectateur devient conteur.	
--	--	---	--

PARTIE 2 :		Temps : 3 minutes	
Disposition : Groupe de 11 élèves	Matériel :	Déroulement : Bilan « <i>Qu'avons-nous appris ?</i> » Nous avons appris à remettre dans l'ordre une histoire.	Temps : 3 minutes

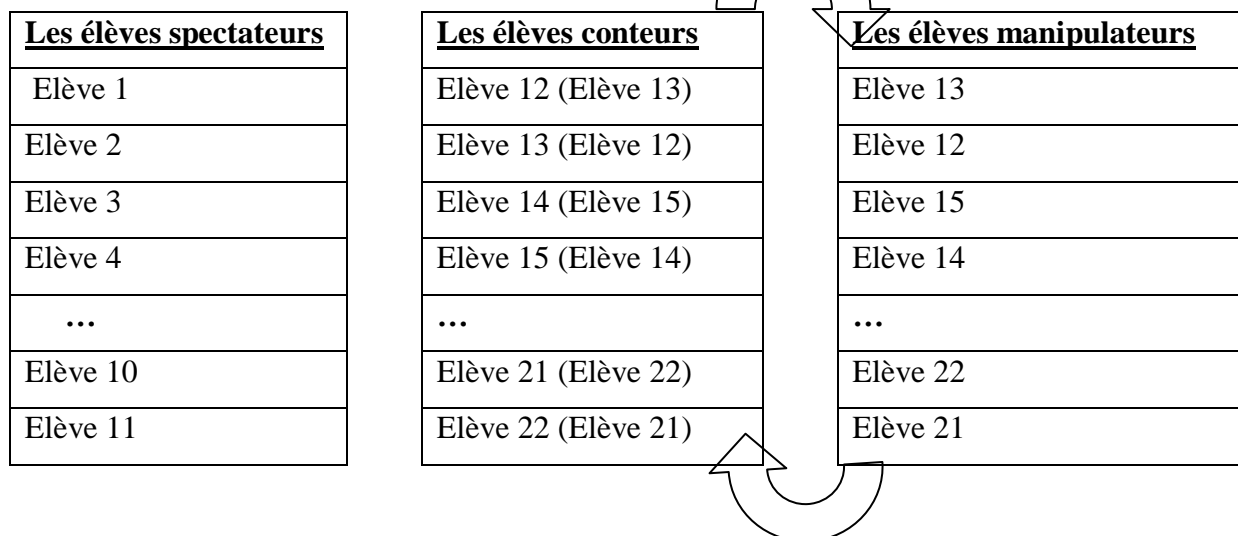
Lors des séances 4 et 5, mon objectif se complexifiait quelque peu. Il était temps de faire travailler collectivement le groupe en classe entière, chose que je n'osais plus faire depuis des mois. Je voulais faire parler les élèves. Mais voilà comment répondre aux besoins spécifiques des élèves ? Je savais très bien que les élèves « explosifs » et les élèves « suiveurs » allaient mobiliser la parole et se battre les uns avec les autres pour avoir la parole. Comment les canaliser ? A contrario, je savais que d'autres élèves très timides, eux, ne prendraient pas du tout la parole. Comment leur donner envie de parler ? J'ai alors eu l'idée de continuer le travail en « doublette ». J'avais commencé à le mettre en place les séances précédentes. C'est-à-dire faire travailler les élèves en fonction de leurs besoins pour qu'ils se complètent.

J'ai donc réfléchi à des doublettes en amont, sans le dire aux élèves. J'ai séparé la classe en deux groupes de 11 élèves (nous n'étions que 22 en classe lors de l'expérimentation).

Séance 4 :



Séance 5 :



Grâce à cette organisation, j'ai cherché à travailler sur la complémentarité qui existe entre les élèves.

Chaque élève a été spectateur puis conteur et manipulateur en deux séances. Les élèves conteurs devaient raconter, chacun leur tour, un passage du conte de randonnée pendant que l'élève manipulateur, remettait les images de l'histoire dans l'ordre au VPI (Annexe 3). L'élève manipulateur avait un rôle de soutien pour l'élève conteur. Il pouvait intervenir pour aider son camarade. Mon rôle était d'orchestrer le duo. Donner confiance à l'élève « muet » et « calmer » l'élève « explosif » en lui faisant comprendre qu'il devait aider son partenaire.

Les élèves avaient en main le pliage correspondant au moment du conte de randonnée qu'ils devaient raconter. Ils étaient « la maîtresse ou le maître qui raconte ». Cela leur donnait une responsabilité toute particulière et ils étaient très fiers de se présenter devant la classe avec le pliage. Les élèves introvertis osaient, eux-aussi, se présenter devant le groupe, même s'ils parlaient peu et s'appuyaient beaucoup sur leur partenaire.

Le fait de manipuler au VPI les étiquettes des personnages du conte de randonnée a créé également une grande motivation chez les élèves. Ils avaient tous envie d'aller au tableau et de participer, mais également d'aider verbalement un camarade en difficulté. Toute cette organisation, l'utilisation de divers outils (plisages ; VPI) m'ont permis d'adapter toute la séance aux besoins spécifiques des élèves les uns après les autres. Ici, ce n'était pas les élèves qui devaient s'adapter au travail de groupe, mais le travail de groupe qui devait s'adapter aux élèves.

2.5 Présentation et analyse des séances 6 et 7

Séance 6 :

Discipline : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions : l'oral	Séquence : L'histoire de la couronne	Niveau : GS	Séance 6	Temps : 15 minutes
<ul style="list-style-type: none"> Compétence : Utiliser, fabriquer, manipuler des objets 				
Domaines transversaux :				
Objectif : Etre capable d'utiliser une paire de ciseaux avec précision.				
Tâches : Découper des images				
Rôle du PE : Aider les élèves				

Différenciation : Le PE a découpé certaines images en amont pour les élèves en besoin.

PARTIE 1 :		Temps : 15 minutes		
Disposition : Classe entière	Matériel : Une paire de ciseaux par élève, une boîte par élève, les images, des photocopies supplémentaires au cas où.	Déroulement : « <i>Est-ce-que vous reconnaissez ces images ?</i> » Ce sont les images de l'histoire du prince et de la couronne. « <i>Vous allez devoir les découper pour ensuite les mettre dans l'ordre sur cette frise comme je l'ai fait moi ici.</i> »		Temps : 15 minutes

Séance 7: Evaluation

Discipline : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions : l'oral	Séquence : L'histoire de la couronne	Niveau : GS	Séance 7	Temps : 15/20 minutes
Compétence : <ul style="list-style-type: none"> Apprendre en se remémorant et en mémorisant Dire de mémoire et de manière expressive plusieurs comptines et poésies. 				
Domaines transversaux :				
Objectif : Vérifier que l'histoire a bien été mémorisée par les élèves.				
Tâches : Reconstituer de mémoire les images de l'histoire dans le bon ordre.				
Rôle du PE : Observer les élèves				

PARTIE 1 :		Temps : 10 à 15 minutes	
Disposition : En classe entière (11)	Matériel : Frise vierge et les images découpées par les élèves, colle, images en Rab pour les pertes.	Déroulement : L'enseignante raconte l'histoire et explique aux élèves qu'ils vont devoir coller les images qu'ils ont déjà découpées afin de les remettre dans le bon ordre sur la frise (le PE montre une frise terminée en guise de modèle). Demander à un ou deux élèves de reformuler la consigne, demander aux élèves s'ils ont tous bien compris, leur rappeler qu'ils doivent effectuer la tâche seul. Différenciation : Au niveau du temps : certains élèves auront besoin de plus de temps, au niveau de la disposition de la frise (point de départ, flèches, des images collées pour les repérer, avoir le modèle sous les yeux.	Temps : 10 à 15 minutes (indéfini)

Cette dernière séance était pour moi une évaluation. En fonction des élèves j'ai créé 4 sortes d'évaluations (Annexe 4).

- Niveau 4 : Remettre les images de l'histoire dans l'ordre simplement de mémoire.
- Niveau 3 : Remettre les images de l'histoire dans l'ordre avec une frise où la première image et la dernière sont mises.
- Niveau 2 : Remettre les images de l'histoire dans l'ordre grâce à une frise à trous où des dessins avaient déjà été collés. En fonction du niveau des élèves j'ai collé plus ou moins d'images. Pour d'autres j'ai mis des points de repère sur la frise (un point de départ, des flèches...)
- Niveau 1 : Pour les élèves « muets » et les élèves « explosifs », nous avons travaillé ensemble au VPI pour remettre les images dans l'ordre. Mon idée, était de les faire travailler et échanger ensemble. Certains élèves mélangeaient les images au tableau et les autres devaient les remettre dans l'ordre. Grâce à cette différenciation, tous les élèves ont réussi cette activité, et certains ont réalisé qu'ils s'étaient sous-estimé et on demandé un niveau plus élevé que ce qu'ils avaient choisi au départ.

Ici, encore, mon idée était d'adapter le travail demandé aux besoins spécifiques de chaque élève. Il n'était pas possible de donner la même tâche à tous. Je devais réfléchir à un objectif bien particulier pour chaque élève et lui proposer une tâche adaptée à ses besoins et ses capacités. C'est ainsi, que j'ai pu garder une cohésion de groupe.

3. Bilan des hypothèses

3.1 Au niveau de la disposition du groupe

Grâce à cette expérimentation, j'ai pu me rendre compte que prendre en compte les besoins éducatifs particuliers des élèves et en particulier leur comportement permet d'améliorer le climat de la classe. En mettant en place un plan de classe réfléchi en fonction des affinités et des tensions présentes, j'ai pu petit à petit remettre en place des petits temps collectifs. Même en ayant créé quatre groupes de travail en atelier, la gestion de ces groupes était très difficile. Il m'était impossible de faire un atelier d'apprentissage avec un groupe car j'étais constamment dérangée par les trois autres groupes incapables de travailler en autonomie. Ils se levaient pour aller se battre avec un camarade, ou pour simplement changer de place pour pouvoir discuter avec un camarade.

Grâce à ce plan de classe, les élèves n'avaient plus le choix de leur place. Il y avait un niveau sonore beaucoup plus bas dans la classe. En effet, les élèves ne pouvaient plus bavarder ensemble. Les conflits ont également diminué car les élèves « explosifs » étaient placés de façon à ne plus pouvoir croiser le regard d'un autre élève « explosif ». Grâce à cette mise en place physique j'ai recommencé à travailler en atelier, chose que je ne faisais plus. En effet, les élèves travaillaient en classe entière sur un même travail ce qui me permettait de circuler dans la classe, gérer les conflits et aider les élèves qui étaient en difficulté. J'ai pu remettre en place des temps d'apprentissage avec un petit groupe et même en classe entière.

3.2 Au niveau du comportement de l'enseignante

En ce qui concerne mon propre comportement, le fait de me filmer et de m'observer m'a permis de réaliser que je devais aussi travailler sur moi-même. La première des choses était de prendre confiance en moi. En effet, être plus en confiance allait me permettre d'affirmer mon autorité et reprendre en main ma classe mais également susciter d'avantage l'intérêt des élèves. Je devais, par-dessus tout, montrer à la classe que j'avais confiance en moi, montrer une certaine assurance. Pour ce faire, j'ai travaillé sur ma voix. En effet, moduler ma voix, passer d'un niveau sonore normal au chuchotement rendait plus vivante une séance en groupe classe. Les élèves étaient plus attentifs.

J'ai également travaillé sur ma posture physique. Quand je me suis observée, je me suis rendue compte que j'avais une attitude plutôt fermée, mon stress se voyait sur moi. J'ai alors commencé à théâtraliser mes séances en grand groupe. J'ai commencé à me sentir plus à

l'aise et le comportement des élèves s'est amélioré. L'histoire de la couronne m'a permis de faire ce travail sur moi-même. Pour la mener à bien, je devais théâtraliser l'histoire. Le résultat a été très impressionnant. J'ai été très étonnée de voir que les élèves avaient été très intéressés par cette histoire. Pourquoi avaient-ils été plus attentifs durant cette histoire plutôt que durant une autre ? Tout simplement parce que mon comportement, ma posture et ma voix étaient différentes.

IV. Conclusion

Aujourd'hui, chaque matin, nous pouvons faire un temps collectif d'environ vingt minutes, ce qui n'était pas envisageable en début d'année. Nous faisons également des temps d'apprentissage collectif en science ou en langue étrangère. Deux notions que je n'osais pas travailler à cause de ce groupe classe si difficile à canaliser.

Depuis la fin de cette expérimentation, j'ai totalement changé l'organisation de la classe. Les élèves travaillent aujourd'hui en groupe de 3 à 4 élèves maximum toujours réfléchi en fonction du comportement et des besoins spécifiques des élèves. Ils tournent sur 8 ateliers par demi-journée. Ces ateliers touchent plusieurs notions différentes. Cela peut aller d'un jeu interactif sur le VPI à un atelier de phonologie avec moi en passant par des jeux de numération, des ateliers de sciences, de graphisme, de préparation à la lecture ou art graphique. La disposition de la classe est modifiée pour répondre à ce nouveau fonctionnement. Les tables sont placées en petits îlots permettant une circulation plus facile dans la classe (annexe 5).

Depuis cette expérimentation et les changements qu'elle m'a permis d'apporter, les élèves sont capables de travailler en autonomie en se déplaçant d'atelier en atelier pendant environ 90 minutes contre 10 minutes en début d'année.

Pour conclure sur cette séquence, je dirais qu'elle m'a permis de comprendre qu'avec une bonne organisation en amont et surtout une bonne connaissance des élèves, il est possible de travailler en classe entière tout en prenant en compte les besoins particuliers des élèves. Pour ce faire, il est indispensable d'observer et de comprendre les élèves et leurs besoins, mais il faut également se remettre en question soi-même.

Grâce à une étude que j'ai faite une année précédente sur la pédagogie différenciée, j'avais déjà changé ma façon d'enseigner. En effet, j'avais conscience de l'importance d'organiser la classe, sa pédagogie et sa didactique en fonction des besoins particuliers des élèves mais cela restait incomplet. Grâce aux difficultés qui se sont posées à moi au niveau de la gestion de groupe dans une classe où de nombreux élèves ont des besoins éducatifs particuliers, j'ai enrichi ma façon d'enseigner. Je sais aujourd'hui qu'il faut également travailler sur sa propre personne. Il faut s'observer, s'analyser pour devenir un enseignant répondant aux besoins des élèves.

Aujourd'hui, dans un contexte d'école inclusive, ce n'est plus aux élèves à s'adapter aux apprentissages et à l'enseignant, mais le contraire.

V. Bibliographie

- Avanzini, G. (1986). Pédagogie différenciée, pertinence et ambiguïtés. In *Différencier la pédagogie Pourquoi ? Comment ? CRDP Lyon*.
- Bon, A (2015) *Trouble du comportement chez l'enfant*, En ligne <http://www.psycom.org/Espace-Presses/Sante-mentale-de-A-a-Z/Troubles-du-comportement-chez-l-enfant> consulté le 14/04/16
- Bouysse .V (1994). *Nécessaire mais difficile différenciation pédagogique*. Cahier pédagogique n°321-322, 1994.
- Briquet-Duhaze, S. (2009), *Différencier sa pédagogie à l'école maternelle*, Nathan.
- Bulletin officiel de 2008. En ligne <http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/MENE0813208A.htm>. Consulté le 24/08/14.
- Bulletin officiel, Hors-série n°3 du 19 juin 2008 : Programme de l'école maternelle, petite section, moyenne section, grande section. En ligne http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_maternelle.htm Consulté le 22/03/15.
- Cadet L., Tellier M. (2014), *le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique* : Éditions Maison des Langues, 310 p.
- Caron.J. (2003), *Apprivoiser les différences : Guides sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles* : Montréal : Edition de la Chenelière
- Chabot, Y. « Autour de la mise en place d'une aide », *Envie d'école* n°31 juin/juillet 2002.
- Education.gouv.fr, « L'École inclusive : une dynamique qui s'amplifie en faveur des élèves et des étudiants en situation de handicap », en ligne <http://www.education.gouv.fr/cid84379/l-ecole-inclusive-une-dynamique-qui-s-amplifie-en-faveur-des-eleves-et-des-etudiants-en-situation-de-handicap.html>, consulté le 20/04/16
- « Vers une école inclusive » en ligne <http://www.versunecoleinclusive.fr/> consulté le 15/05/16

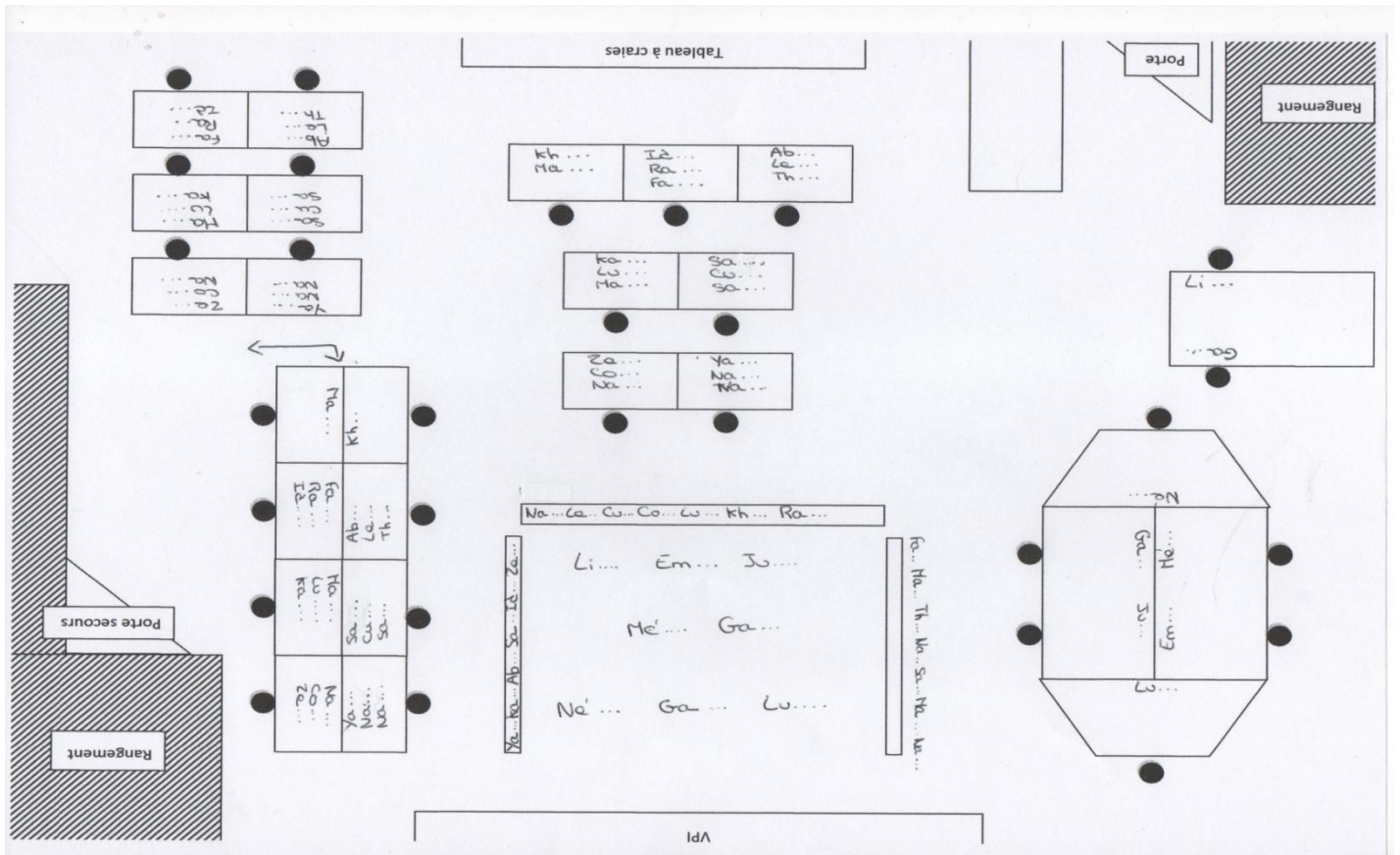
- Eduscol, En ligne <http://eduscol.education.fr/cid84599/l-ecole-inclusive.html> consulté le 13/04/2016
- De Peretti A. *pédagogie différenciée et attribution de rôles multiples aux élèves* dans Education et pédagogies N°6 juin 1990
- Faure. P, En ligne <https://www.airap.org/8maiPMALARTRE.htm> consulté le 03/04/2015
- Grisay.A. (1993). *Hétérogène, mon cher Watson !* Enjeux, CEDOCEF, Namur.
- <http://www.differentiationpedagogique.com/questceque/questceque>
- Marchetti Jacques, C. (2008). MATHernelle en 20 regards In *Maths...ernelle. Enseigner les mathématiques en primaire*. En ligne <http://www.parimaths.com/telechargements/methodes-pedagogiques-1er-degre/pdf/EC1-1-MATH-ernelle-presentation.pdf> Consulté le 22/03/15.
- Meirieu, P. (1989). *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, ESF.
- Meirieu, P. (1996), *La pédagogie différenciée : enfermement ou ouverture In L'école : diversités et cohérence*. Paris : Nathan.
- Meirieu, P. Des savoirs différents, des élèves différents, des maitres différents... une chance pour l'école ? In *Différencier la pédagogie Pourquoi ?- Comment ?*, CRDP Lyon.
- Meirieu, P. et LE BARS S. (2001). *La machine-école*, Gallimard.
- Pain, J. (SD) Fernand Oury et la pédagogie institutionnelle P1. En ligne http://www.meirieu.com/PATRIMOINE/oury_pain.pdf Consulté le 01/05/2014.
- Perrenoud P, (1999), *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, EST édition.
- Perrenoud, P. (1997). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*, ESF éditeur.
- Piaget, J. (1976). *La représentation du monde chez l'enfant*, PUF.
- Przesmycki, H. (2004). *La pédagogie différenciée*, hachette éducation.
- Raillon, L. (1993) Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée P2. En ligne <http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/cousinef.pdf>, Consulté le 24/04/2014.

- Robbes, B. (Janvier 2009). La pédagogie différenciée. En ligne http://www.meirieu.com/ECHANGES/bruno_robbes_pedagogie_differenciee.pdf
[Consulté le 03/03/14](#)
- Savary, A (2009) Individualisation-Livret Repères P7. En ligne <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/publications/livrets-individualisation/livret-reperes>. Consulté le 03/09/14
-

Annexes

<u>Annexe 1 : Plan de classe initial</u>	II
<u>Annexe 2 ; Etapes du pliage</u>	III
<u>Annexe 3 : Séance en doublette au VPI</u>	IV
<u>Annexe 4 : Différenciation des frises de l’histoire</u>	V
<u>Annexe 5 : Nouveau plan de classe</u>	VI

Annexe 1 : Plan de classe initial



Annexe 2 ; Etapes du pliage



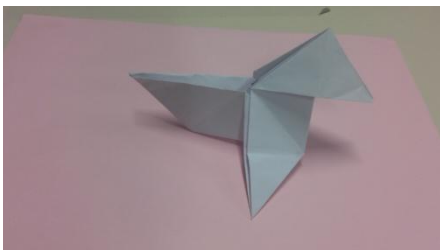
La couronne



Le canard



Le renard



L'otarie



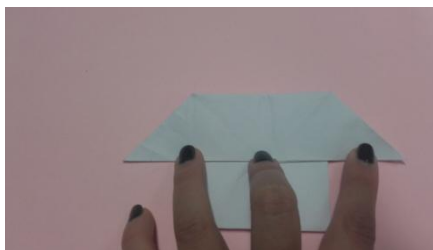
Le bateau (1)



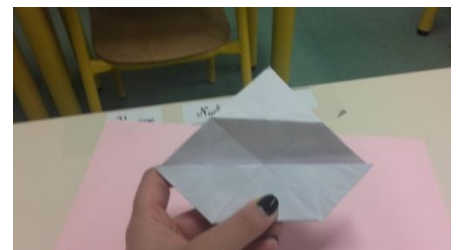
L'étoile de
mer



Le bateau
magique 1



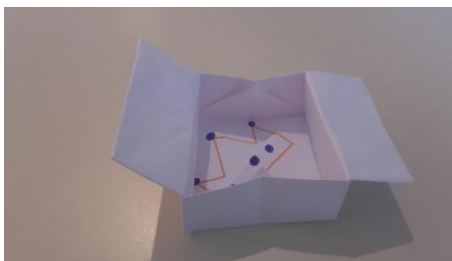
La maison 1



Le bateau
magique 2

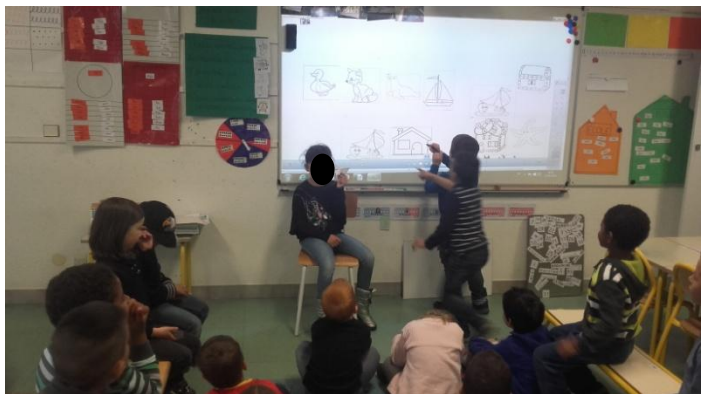
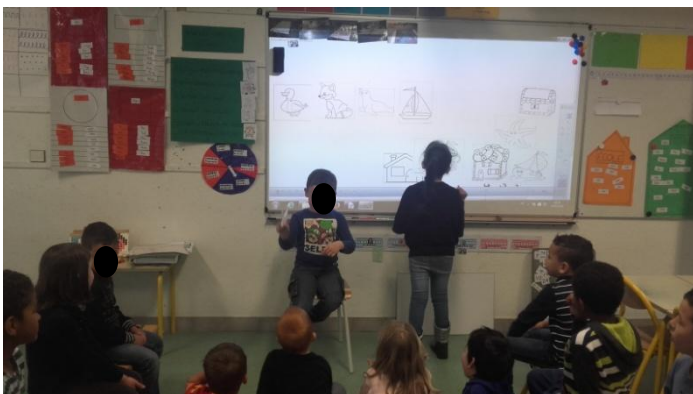
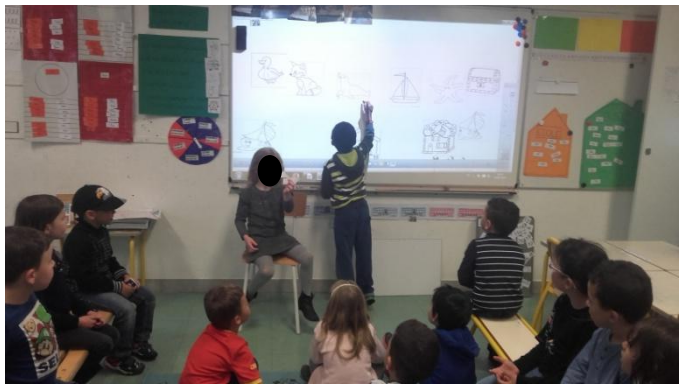
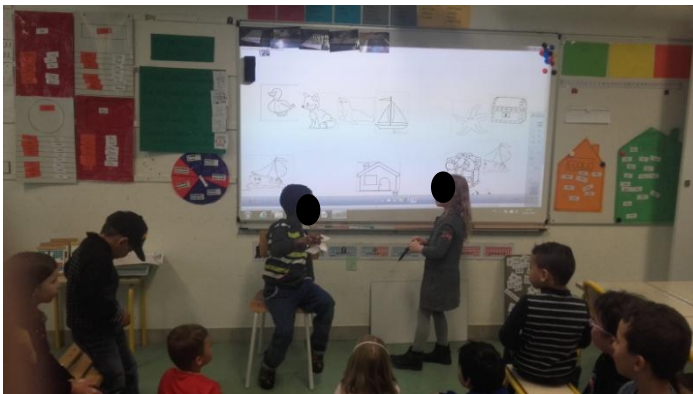
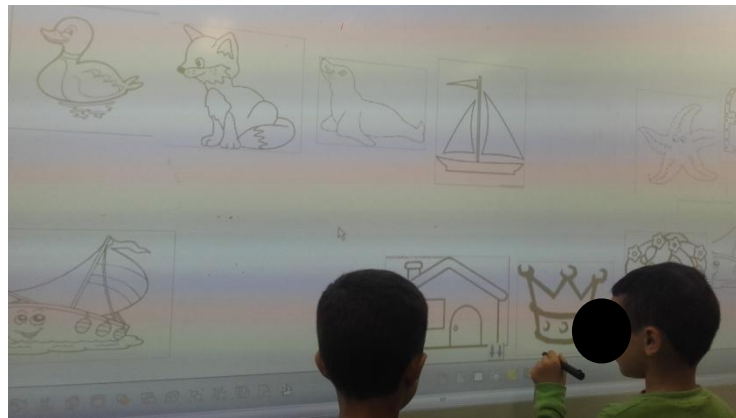
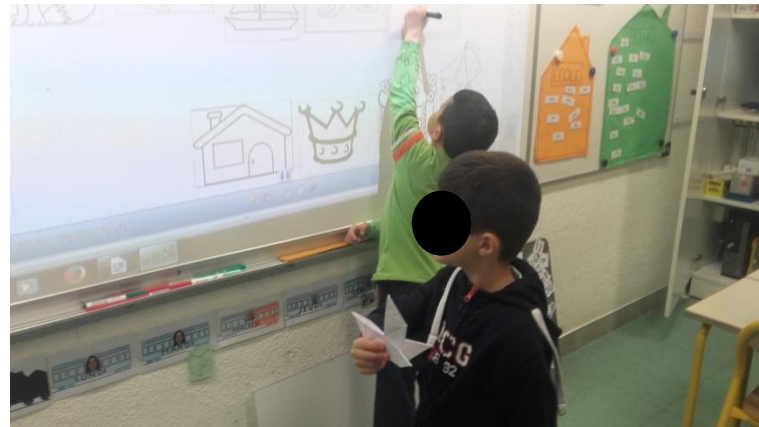
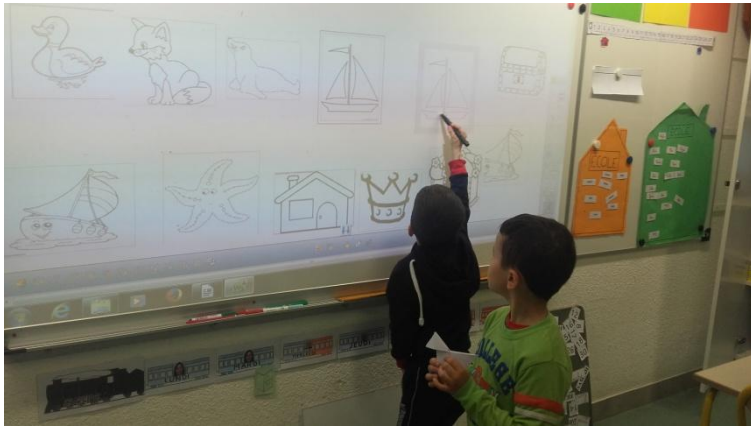


La maison magique

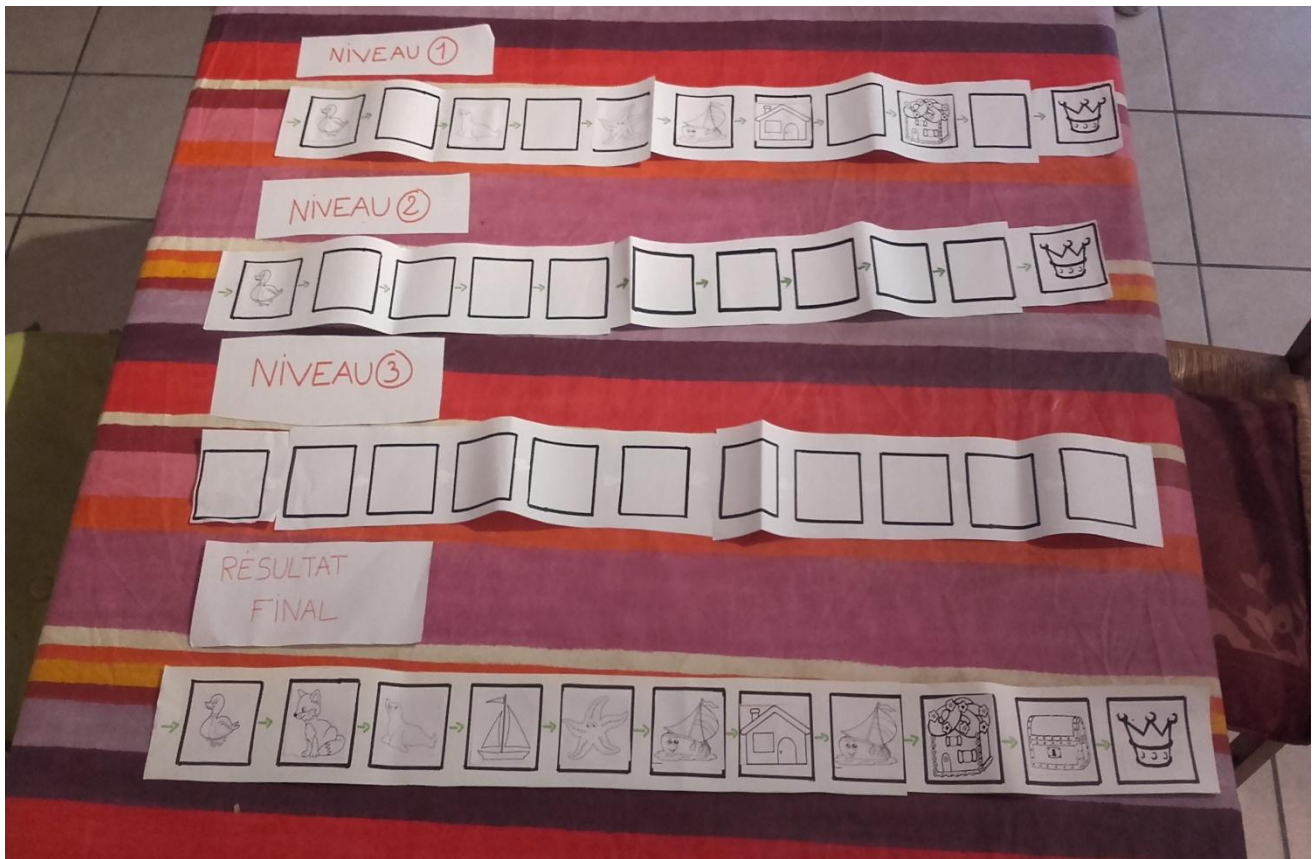


Le coffre

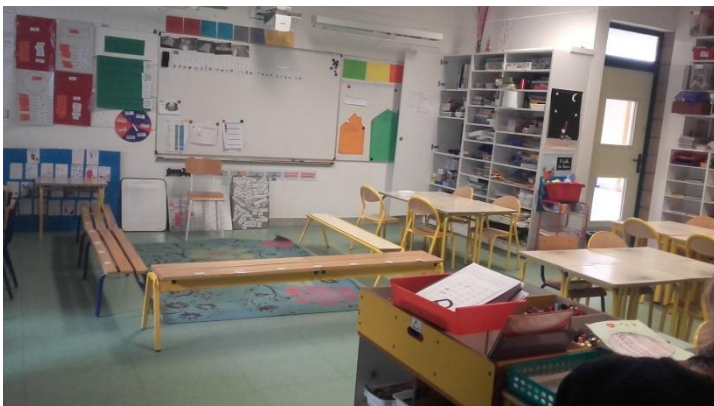
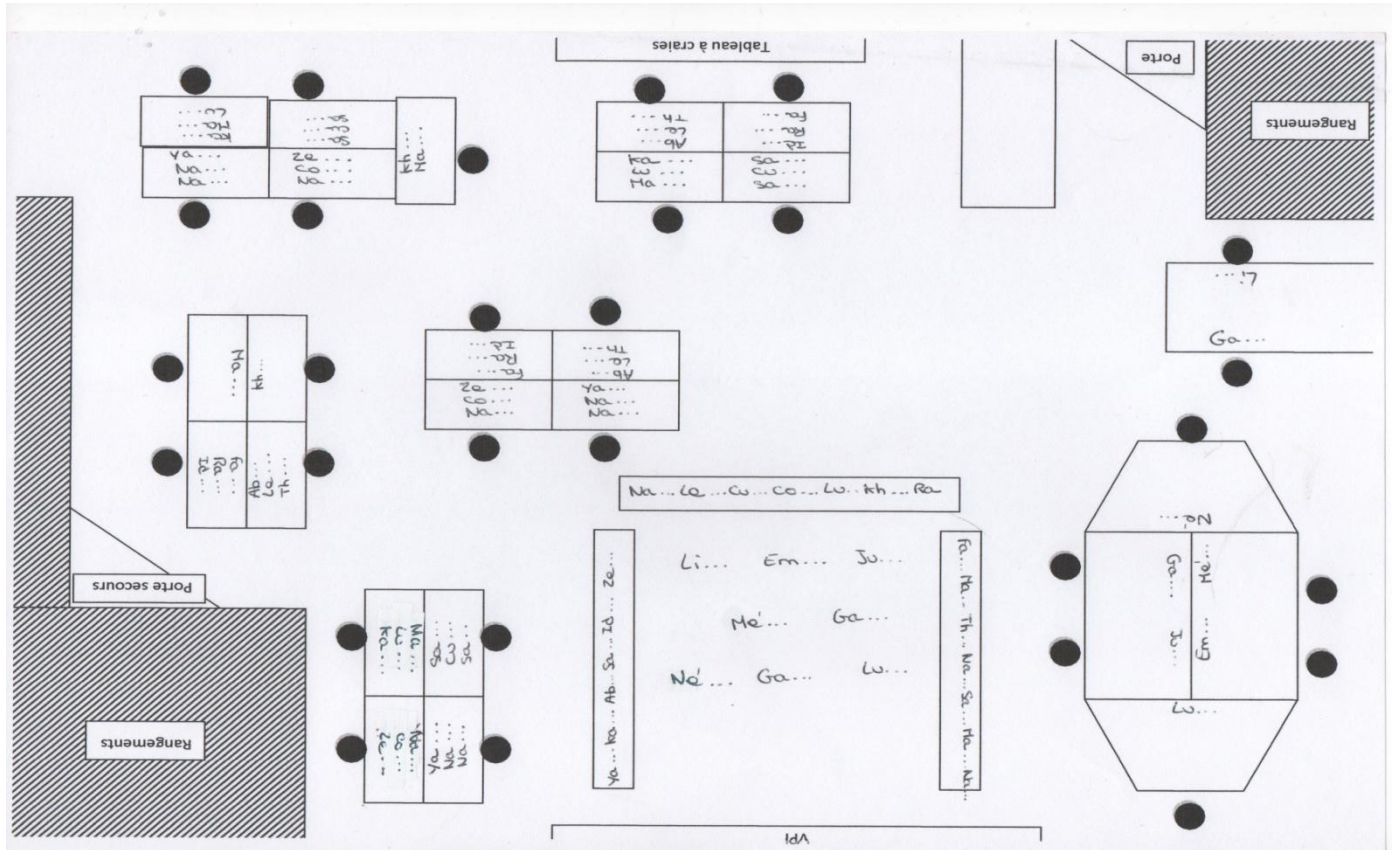
Annexe 3 : Séance en doublette au VPI



Annexe 4 : Différenciation des frises de l'histoire



Annexe 5 : Nouveau plan de classe



Année universitaire 2015-2016

**Diplôme universitaire *Métiers de l'enseignement, de l'éducation
et de la formation***
Mention Premier degré

**Titre de l'écrit scientifique réflexif : LES ELEVES A BESOINS EDUCATIFS PARTICULIERS DANS LE
CONTEXTE D'UNE ECOLE INCLUSIVE.**

Auteur : Cyndie LEPINAY

RESUME :

Dans le nouveau contexte de l'Ecole inclusive, de plus en plus nombreuses, il est parfois difficile de gérer un groupe classe en prenant en compte la diversité des élèves à besoins éducatifs particuliers.

Cet écrit réflexif, présentera une expérimentation faite dans une classe de moyenne et grande section afin de répondre à la problématique suivante : Comment prendre en compte les élèves à besoins éducatifs particuliers dans le contexte de l'école inclusive ?

Pour répondre à cette question, un gros travail d'observation a été fait sur les élèves mais également sur l'enseignante. Cela a provoqué une réflexion plus poussée sur ce qu'est un élève à besoins éducatifs particuliers, notamment sur les élèves souffrant de troubles de conduite. Il a été également important de s'interroger sur les nouvelles formes d'apprentissage permettant de répondre au mieux à leurs difficultés, comme la pédagogie différenciée.

Deux hypothèses ont immergé pour être, ensuite, vérifiées dans la classe grâce à une expérimentation menée sur plusieurs mois :

- Tenir compte des comportements des élèves pour la disposition et l'organisation des groupes permet d'améliorer le climat de classe.
- Adapter le comportement de l'enseignante permet de mieux répondre aux besoins particuliers des élèves.

Pour vérifier ces hypothèses, la classe a été totalement modifiée, en créant un cadre strict au niveau du positionnement des élèves. L'enseignante a modifié sa posture physique ainsi que son ton de voix. De plus, une séquence complète, en lien avec le projet d'école, a permis de tester ces hypothèses. Les résultats ont été assez positifs. Le groupe classe a retrouvé une cohésion, la violence a diminué et il a été de nouveau possible de faire des temps de regroupement en classe entière, chose inenvisageable en début d'année. Depuis cette expérimentation, les élèves sont beaucoup plus autonomes et le travail en atelier est désormais possible.

Mots clés :

- Ecole inclusive
- Elèves à besoins éducatifs particuliers
- Troubles de conduite
- Pédagogie différenciée
- Posture de l'enseignant
- Voix

Summary :

In the new context of the inclusive school, more and more numerous, it is sometimes difficult to manage a class while taking into account the diversity of students in need of special education.

This reflective writing will present an experiment done in a second and third year preschool class in order to respond to the following issue: How should students with special educative needs be taken into account in the context of the inclusive school? To respond to this question, a large amount of observation has been done, of both the students and the teacher. This provokes a more advanced reflection on what a special needs student is, especially on the students suffering from conduct disorder. It has been equally important to investigate the new forms of teaching, permitting to respond better to their difficulties, such as differentiated instruction.

Two hypotheses have emerged to be, then, verified in the classroom thanks to an experiment brought over several months:

- Holding accountable the behavior of the students for the placement and the organization of groups allows them to better the atmosphere of the classroom.
- Adapting the behavior of the teacher allows him/her to better respond to the particular needs of students.

To verify these hypotheses, the class has been totally modified, creating a strict frame at the level of the positioning of the students. The teacher has modified his/her physical posture as well as his/her tone of voice. Furthermore, a complete sequence, in line with the school project, has allowed to test these hypotheses. The results have been positive. The class group has rediscovered a cohesion, the violence has subsided and it has once again been possible have time to regroup the entire class, something unforeseeable at the beginning of the year. Since this experiment, the students are much more independent and working in a group is, from now on, possible.

Key words:

- Inclusive school
- Special needs students
- Conduct Disorder
- Differentiated instruction
- Posture of the teacher
- Voice