



HAL
open science

Comment amener les élèves ayant des troubles des fonctions cognitives à mieux se repérer dans le temps pour qu'ils deviennent de futurs citoyens autonomes ?

Fanny Vanhille

► To cite this version:

Fanny Vanhille. Comment amener les élèves ayant des troubles des fonctions cognitives à mieux se repérer dans le temps pour qu'ils deviennent de futurs citoyens autonomes ?. Education. 2016. dumas-01557422

HAL Id: dumas-01557422

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01557422>

Submitted on 6 Jul 2017

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.

MEMOIRE - CAPA-SH

OPTION : D

SESSION 2016

Comment amener les élèves ayant des troubles des fonctions cognitives à mieux se repérer dans le temps pour qu'ils deviennent de futurs citoyens autonomes ?

DIRECTEUR DE MEMOIRE : VINCENT Emmanuelle

DISCIPLINE DE RECHERCHE : ASH

STAGIAIRE : VANHILLE Fanny



SOMMAIRE

I.	Introduction	3
II.	Contexte.....	5
	a. L'école et l'ULIS	5
	b. Profil et place du groupe.....	5
	c. Observations et évaluations	6
	i. Evaluations	7
	ii. Observations	7
	iii. Conclusion	8
	d. Présentations des élèves.....	8
III.	Apports théoriques.....	12
	a. L'autonomie.....	12
	i. L'autonomie physique	13
	ii. L'autonomie intellectuelle.....	13
	iii. L'autonomie affective et relationnelle.....	13
	b. Le temps	14
	i. Qu'est-ce que le temps ?.....	14
	ii. La construction du temps chez l'enfant.....	15
	iii. Une construction complexe	17
	iv. Difficultés liées aux troubles des fonctions cognitives	17

IV. Pratiques de classe et analyses	20
a. Les rituels	20
b. L'emploi du temps.....	24
i. Séances et analyse pour le premier groupe.....	25
ii. Séances et analyse pour le deuxième groupe.....	26
iii. Séances et analyse pour le troisième groupe	26
c. La frise annuelle	27
d. Evaluations et bilan	29
V. Conclusion.....	32

I. Introduction

Cette année scolaire est la septième que j'effectue dans l'enseignement spécialisé. Après deux années à enseigner en CLIS en début de carrière, il m'a semblé évident que ma priorité allait vers les élèves à besoins éducatifs particuliers. Pour autant, le choix d'une formation au Capa-sh option D a été plus long. En effet, il m'était alors impossible de choisir une option sans en connaître les autres. Je me suis donc orientée vers l'EREA (Etablissement Régional d'Enseignement adapté) et l'ERPD (Etablissement Régional du Premier Degré) afin de connaître les caractéristiques et particularités d'enseignement dans les options F et E.

Les comparaisons étant faites, mon choix s'est tourné vers l'enseignement à des élèves ayant des troubles des fonctions cognitives. Cependant, mes différentes expériences m'ont beaucoup apporté, et m'ont permis d'avoir un regard parfois différent, plus large de l'élève, et d'avoir une meilleure approche de l'enfant dans sa globalité. Je suis donc arrivée dans la CLIS de l'école Sand-Daudet de Loos en septembre 2014, devenue ULIS-école¹ cette année.

Durant ces années, j'ai eu l'occasion de faire un constat de paradoxe entre la définition même du handicap et les perspectives de la loi « **pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées** » du 11 février 2005.

En effet, d'après ce texte, « constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant. » Il apparaît donc que l'autonomie des personnes en situation de handicap est tout à fait compromise. Pour autant, les enfants handicapés ont des objectifs d'apprentissage qui reposent sur les programmes scolaires en vigueur et le « socle commun de connaissances et de compétences ». Ce dernier définit l'autonomie comme l'une des compétences à acquérir à la fin de la scolarité obligatoire.

¹ Circulaire n°2015-129 du 21/08/2015 sur la scolarisation des élèves en situation de handicap.

Un deuxième constat effectué auprès de mes élèves m'a permis de finaliser ma problématique. En effet, il est incontestable que l'accès à l'autonomie qu'elle soit physique ou affective passe par une maîtrise de repères spatiaux et temporels pour comprendre le monde qui nous entoure. Or, nous entendons régulièrement nos élèves nous demander « on est le matin ? », « à quelle heure on finit ? », « on fait quoi après ? », etc. Ces demandes à répétition révèlent que l'élève ne se repère pas dans le temps ou, dans certains cas, que la méconnaissance de ce qu'il va se passer génère une grande angoisse. Non seulement, cette difficulté de structuration temporelle ne favorise pas l'autonomie des élèves face aux tâches à effectuer mais ne fait au contraire qu'augmenter la dépendance à l'enseignant.

Au vue de ces constats, il paraît intéressant de se demander comment amener les élèves à mieux se repérer dans le temps, à situer leurs actions pour qu'ils deviennent de futurs citoyens autonomes. Il me semble primordial de développer mes outils et ma pédagogie afin de donner de meilleurs repères temporels aux élèves et de favoriser l'accès à l'autonomie à travers l'utilisation d'outils. « La question de l'autonomie [peut] passer du paradoxe au défi. »², c'est en tout cas l'hypothèse que je fais.

Dans un premier temps, je m'attacherai à présenter le contexte dans lequel mes élèves évoluent, à savoir l'établissement scolaire et le dispositif ULIS. Je décrirai également la situation de certains élèves en lien avec la problématique évoquée.

Dans un second temps, je chercherai à définir la notion de temps et comprendre comment elle se construit chez l'enfant. J'essaierai d'identifier les obstacles à cette acquisition qui peuvent se présenter chez les élèves avec troubles des fonctions cognitives en m'appuyant sur l'observation et l'évaluation de mes élèves.

Je décrirai ensuite les outils utilisés, la mise en œuvre de ces derniers et l'adaptation de mon enseignement auprès des élèves du dispositif.

Enfin, une analyse de ma pratique et des évaluations finales me permettra de savoir si les objectifs prédéfinis, à savoir une meilleure structuration temporelle et un accès à l'autonomie, ont été atteints et comment l'une a favorisé l'autre.

² Chantal Blache, « autonomie », in Bruno Egron, *Scolariser les élèves handicapés mentaux ou psychiques*, Mayenne, SCEREN-CRDP Nord Pas-de-Calais, 2011

II. Contexte

a. L'école et l'ULIS

L'école Sand-Daudet à Loos est une école située dans le quartier des Oliveaux. Elle dépend de la circonscription Lille2-Loos dont les bureaux sont implantés dans les mêmes locaux. Depuis septembre 2015, l'école fait partie du réseau d'éducation prioritaire +, en raison des résultats scolaires des élèves et du niveau socio-économique des familles qui la fréquentent. A ce titre, l'équipe a été agrandie avec un demi-poste de maître supplémentaire qui intervient sur le cycle II exclusivement. Des concertations durant lesquelles nous sommes déchargés de nos classes sont également mises en place. Elles ont pour but de développer des nouveaux outils et méthodes et favoriseront, je l'espère, le travail d'équipe au sein de l'établissement.

Neuf classes (allant du cours préparatoire au cours moyen 2^{ème} année) ainsi qu'une Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire (ULIS) composent l'école. Les cycles II et III sont dans deux bâtiments distincts et ne partagent pas la cour de récréation. La classe de regroupement des élèves d'ULIS est au centre du bâtiment cycle III. Cette configuration est un bien fait pour les inclusions des élèves plus âgés. A contrario, l'éloignement physique avec le cycle II entraîne parfois des difficultés de communication et ne facilite pas les inclusions pour les plus jeunes.

b. Profil et place du groupe

Le dispositif ULIS regroupe dix élèves de sept à douze ans (cinq filles et cinq garçons). Six d'entre eux appartenaient déjà au dispositif l'an passé, deux autres sont arrivés en septembre en sortant de la maternelle, une élève est arrivée en début de deuxième période, après une année de CLIS dans un autre établissement. Le dernier élève est arrivé en février, après avoir commencé son année en CP dans un autre établissement.

En s'appuyant sur la circulaire n° 2015-129 du 21 août 2015, et en accord avec l'équipe pédagogique, la décision a été prise d'inclure les élèves uniquement dans la classe d'âge inférieure. Il nous a semblé important de leur permettre de garder des repères ainsi que de faciliter la communication et le travail d'équipe en limitant le nombre de « maîtres

d'inclusion ». La possibilité pour l'Assistante de Vie Scolaire (AVS) d'accompagner et d'apporter une aide aux élèves et pour moi de pouvoir co-intervenir étaient également des éléments qui nous ont permis d'orienter notre choix. Ainsi, trois élèves dépendent du CM2 et effectuent leur dernière année dans le dispositif, une élève relève du CM1, deux élèves du CE2, un élève du CE1 et les trois derniers élèves sont inclus en CP.

L'inclusion dans les classes est croissante depuis l'an passé et le dialogue et la bienveillance des collègues ont permis aux élèves du dispositif d'être tout à fait acceptés dans les classes, notamment celles du cycle III. Le temps de présence dans les autres classes est compris entre 1h et 8h00 selon les élèves.

Une Assistante de Vie Scolaire Collective (AVS-Co) est intervenue à temps plein dans la classe jusqu'octobre 2015 puis une seconde est arrivée dans la classe au cours du mois de janvier. Ce changement ajouté à l'alternance de deux enseignantes a eu un impact important sur le groupe dans le champ affectif et relationnel ainsi que sur le comportement de certains élèves. Certaines situations difficiles ont pu être atténuées grâce à un cadre structurant et un travail sur le langage et les sentiments.

c. Observations et évaluations

Avant de définir mes actions en faveur d'une meilleure structuration temporelle chez les élèves, j'ai eu à les observer dans diverses situations et à les évaluer dans les différents domaines d'apprentissages mais plus particulièrement sur les acquisitions liées au temps dans le domaine de la découverte du monde.

« Évaluer le niveau de chaque élève [...] pour identifier ses besoins et y apporter des réponses adaptées »³ est primordial mais insuffisant lorsqu'il s'agit d'élèves ayant des troubles des fonctions cognitives. Comme le préconise Bruno Egron, en parallèle des évaluations diagnostiques, j'ai donc mis en place un protocole d'observation pour me permettre de tendre à « une identification fine des besoins de l'élève » pour « dire avec précision quelles adaptations sont nécessaire »⁴.

³ « Evaluations et acquis des élèves », article de l'éducation nationale, septembre 2015
<http://www.education.gouv.fr/cid262/l-evaluation-des-acquis-des-eleves.html>

⁴ « Observer et évaluer l'élève pour connaître ses besoins » in Bruno Egron, *Scolariser les élèves handicapés mentaux ou psychiques*

i. Evaluations

Afin de connaître le niveau scolaire de mes élèves, je me suis appuyée sur des évaluations normées, qu'elles soient conçues par l'éducation nationale, par des psychologues, orthophonistes ou autres spécialistes du paramédical. Ces dernières ont été complétées par des évaluations que j'ai créées pour affiner mes objectifs d'apprentissage. Dans le cadre de mon mémoire, je ne présenterai ici que les évaluations pouvant illustrer les difficultés rencontrées par les élèves dans la construction du temps.

J'ai d'abord souhaité évaluer leurs connaissances dans les concepts de base servant à décrire les relations temporelles (avant que, toujours...) comme le permet le Boehm-3. J'ai également évalué leurs acquisitions objectives telles que les jours de la semaine ou les mois, leur ordre et succession mais aussi des temps plus courts comme le permet la chronologie d'images séquentielles. Enfin, j'ai finalisé par des évaluations complètes abordant différents concepts tels que la localisation dans le temps, l'appréciation des durées ou encore les sentiments du temps (cf. annexe 1).

ii. Observations

Mes observations se sont portées sur les remarques et comportements des élèves et ont été réalisées sur une pluralité de situations dont quelques exemples pourraient être cités : la mise en activité, le rapport aux apprentissages, l'autonomie dans la réalisation d'une tâche, la persévérance mais aussi les attitudes en récréation ou durant l'accueil. Ces observations ont été couplées avec celles des partenaires (parents et professionnels en charge des enfants) et des membres de l'équipe éducative (enseignants de l'école ou non ayant ou ayant eu les élèves dans leur classe, psychologue scolaire, AVS-Co). La mise en place d'un cahier spécifique m'a permis de recueillir un maximum d'éléments pouvant m'aider à identifier les difficultés de mes élèves et surtout leurs causes.

C'est ainsi que j'ai pu effectuer mes premiers constats sur la défaillance dans la construction du temps. J'ai remarqué, par exemple, que certains élèves ne pouvaient se situer dans la journée même lors de moments clés comme l'accueil le matin ou le retour de la cantine. L'utilisation des outils comme le calendrier, l'horloge ou l'emploi du temps et non seulement impossible de manière autonome mais le fait de s'y référer n'est même pas une démarche entreprise spontanément.

Les remarques et questionnements des élèves sur les temps d'inclusion, les évènements passés ou à venir sont également significatives puisque les erreurs relatives à « hier », « demain », « avant », « après » sont quotidiennes.

iii. Conclusion

Grâce à l'analyse de mes observations et évaluations, à celles de mes collègues et partenaires, j'ai pu identifier trois élèves ayant des besoins éducatifs particuliers en lien avec la structuration du temps, ces derniers seront donc support de mon mémoire. Il s'agit d'élèves dont le niveau est assez hétérogène tant dans leur construction du temps que dans leurs compétences scolaires en général mais qui présentent tous trois des besoins éducatifs liés à l'appréhension du temps de manière autonome.

d. Présentations des élèves

- Danny est une élève de dix ans scolarisée au sein du dispositif ULIS depuis septembre 2014. A son arrivée, Danny s'exprimait très peu et le niveau sonore était très faible, elle semblait angoissée et peu investie dans sa scolarité. Après une nette amélioration, elle s'est à nouveau renfermée à la suite d'un changement important dans son contexte familial. C'est une enfant qui a de grandes difficultés à partager ses sentiments et émotions, ce qui limite souvent sa disponibilité pour les apprentissages. En classe comme à la maison, Danny ne fait que rarement preuve d'autonomie et de prises d'initiative, se trouvant souvent en incapacité de faire des choix, même simples. Ses capacités mnésiques sont déficientes et son attention est de courte durée. Sa mémoire est d'ailleurs très sélective et il est encore difficile pour moi de comprendre comment se fait la sélection.

Ses compétences en maîtrise de la langue sont plutôt bonnes, sa lecture est assez fluide et ses connaissances en grammaire et orthographe sont importantes, comme en témoignent ses productions écrites. Dans ce domaine, c'est la compréhension qui reste très fragile même si les progrès sont notables depuis l'an passé. Dans le domaine des mathématiques, les difficultés sont plus grandes et les acquis sont très difficiles à stabiliser (système numérique, techniques opératoires...).

Les évaluations et observations faites en ce qui concerne le temps sont très significatives. En effet, même si Danny maîtrise certaines notions comme les jours, les mois et leur ordre, elle est incapable de se situer dans la journée comme lors de la passation de l'évaluation sur le temps durant laquelle elle a évoqué être le soir alors que c'était le matin. A une autre reprise, elle a pris ses affaires pour aller en inclusion alors que c'était l'heure du repas ou encore elle pensait que nous allions commencer les rituels qui habituellement se déroulent le matin alors que c'était déjà le milieu d'après-midi. L'appréciation de la durée est également très compliquée, Danny pense par exemple que les jours n'ont pas la même durée, que la nuit s'écoule en une heure mais également qu'un entretien de vingt minutes a duré plus de onze heures.

En recoupant toutes ces observations, je fais l'hypothèse que Danny a besoin d'une meilleure structuration temporelle pour gagner en autonomie.

- Lyona est âgée de sept ans, elle est arrivée en septembre après une scolarisation en maternelle. C'est une petite fille très volontaire, toujours souriante qui apprécie être dans la classe. Elle accepte d'autant plus son orientation que ses trois frères et sœurs ont également été scolarisés au sein du dispositif, son frère est d'ailleurs encore dans la classe actuellement. Lyona entre dans toutes les tâches demandées sans jamais montrer un signe de désintérêt et ce, même si la tâche ou son sens n'est pas compris, l'objectif non connu. Elle essaye souvent de deviner ce que l'on attend d'elle et fait les choses sans réellement entrer dans les apprentissages.

Lyona a de très grandes difficultés en langage oral, que ce soit en terme de prononciation ou de syntaxe. En effet, l'orthophoniste en charge de cette élève et moi-même avons fait le constat que les phrases de Lyona ne dépassaient pas trois mots et que les verbes employés n'étaient jamais conjugués. Des progrès ont été faits dans le sens où elle parvient maintenant à prononcer les fins de mots. Les compétences de base permettant l'accès à la lecture ne sont pas du tout maîtrisées (code écrit, phonologie...). Dans le domaine des mathématiques, les difficultés sont tout aussi grandes (comptine numérique connue jusque 20, connaissance des nombres écrits jusque 3 ...).

Enfin, en ce qui concerne les connaissances relatives à la notion du temps, Lyona a de très grandes lacunes. Elle n'utilise ni ne maîtrise le vocabulaire spatial, les jours et mois sont des concepts tellement abstraits qu'elle était encore incapable en début d'année d'en citer un seul. Elle ne sait pas utiliser le calendrier et propose une localisation de la journée de manière aléatoire, et ce même avec des indices tels que la journée d'hier ou des référents visuels. En lui donnant le repère de la journée actuelle, elle ne sait pas non plus positionner la veille ou le lendemain. En affinant mes observations, je me suis aperçue qu'elle n'avait en fait pas encore compris les notions « avant » et « après », qu'il était très difficile pour elle de se projeter dans un avenir même proche ou de revenir sur un événement vécu. Se repérer dans la journée, établir des liens chronologiques dans une histoire, ordonner des images séquentielles sont autant d'objectifs d'apprentissage à viser pour Lyona.

Ces constats liés aux difficultés de langage m'amènent alors à l'hypothèse que Lyona a besoin d'améliorer ses compétences langagières pour conceptualiser le temps mais également qu'elle a besoin d'améliorer ses capacités mnésiques pour gagner en structuration temporelle.

- Amélia est âgée de sept ans, elle est scolarisée au sein du dispositif depuis septembre. Avant son arrivée, j'ai pu m'entretenir avec les membres de l'équipe éducative qui en avait la charge. Amélia est alors décrite comme une petite fille mutique puisque jusqu'à ce jour, seul le maître supplémentaire et la psychologue avait pu entendre sa voix et ce, uniquement lors de sa dernière année de maternelle. Cette concertation m'a permis de préparer au mieux son arrivée et de ne pas faire certaines erreurs qui auraient entraîné un blocage supplémentaire au niveau de la parole. Cette particularité m'a poussée à étayer mes observations sur son comportement et à coupler ces dernières avec les remarques de sa maman lors d'échanges quotidiens. Il apparaît alors qu'Amélia est une petite fille déterminée qui sait se faire comprendre. Elle apprécie venir à l'école et accepte les tâches proposées même si elle n'hésite pas à me faire savoir quand elles ne lui conviennent pas en se levant, en repoussant le matériel ou en soufflant. Elle a de grandes difficultés à accepter le changement et semble développer une dépendance affective importante.

Amélia a acquis quelques compétences liées au code écrit et à la phonologie comme la reconnaissance de nombreuses lettres de l'alphabet, la différenciation de certains sons mais elle n'est pas encore entrée dans le stade logographique de la lecture. En mathématiques, Amélia reconnaît les nombres écrits jusque 10, la comptine numérique jusque 25 et a compris le lien entre nombre écrit et quantité. Elle sait créer des collections mais ne parvient pas encore à les modifier ou à les comparer.

A cause de son mutisme et du fait qu'elle soit non-lectrice, il a été très difficile d'évaluer Amélia sur tous les concepts dans le domaine du temps. Pour autant, mes observations et évaluations avec supports visuels m'amènent à l'idée qu'Amélia a de grandes difficultés à se repérer dans le temps et que certaines notions ne sont pas acquises. Amélia ne sait, par exemple, pas se repérer sur un calendrier. Le rangement chronologique d'images séquentielles n'est pas maîtrisé que ce soit en se basant sur une histoire ou sur différents moments de la journée. Cette dernière observation liée à quelques comportements en classe, comme le fait de sortir son goûter à l'heure du repas ou de faire son cartable au moment de la récréation, me conduisent à penser qu'Amélia ne se repère pas dans la journée.

Je fais donc l'hypothèse qu'Amélia a besoin d'un étayage dans les outils et supports visuels de structuration du temps pour gagner en autonomie.

III. Apports théoriques

Dans cette partie, je m'attacherai à expliquer ce qu'est l'autonomie, ses différentes formes et surtout pourquoi il est nécessaire d'aider nos élèves à tendre vers elle. Il me semble également important de faire le lien entre les difficultés dans l'accès à l'autonomie et le manque de structuration du temps.

Puis et, dans une plus grande mesure, j'essaierai de définir la notion de temps, les difficultés pour les enfants à construire cette notion complexe. Ceci afin de définir les obstacles rencontrés par les enfants avec troubles des fonctions cognitives et plus particulièrement par mes élèves.

a. L'autonomie

Les instructions officielles définissent l'autonomie comme « la capacité à échanger, agir, choisir en connaissance de cause et juger par soi-même »⁵ et soulignent également le fait qu'elle est « une condition essentielle de la réussite scolaire ». La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République insiste bien sur « la réussite de tous » les enfants, porteurs ou non d'un handicap. Mes élèves sont bien évidemment concernés par cette réussite et donc par le facteur autonomie. L'ensemble des axes abordés dans la loi du 11 février 2005 réaffirme d'ailleurs l'objectif d' « assurer aux personnes handicapées toute l'autonomie dont elles sont capables »⁶. La création d'une CDAPH (Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées) au sein des MDPH (Maisons Départementales des Personnes Handicapées) est un exemple, rien que par son nom, de l'importance accordée au développement de l'autonomie des personnes en situation de handicap.

Les différentes compétences à acquérir, précisées dans le socle commun, nous montrent qu'il existe trois champs dans lesquels peut s'exercer l'autonomie.

⁵ Livret personnel de compétences, Grilles de références pour l'évaluation et la validation des compétences du socle commun au palier 2, Janvier 2011

⁶ Loi d'orientation en faveur des personnes handicapées, 1975

i. L'autonomie physique

L'élève doit non seulement être autonome dans les gestes du quotidien mais il doit avoir conscience de ses possibilités physiques. Elle conduit alors « à se projeter dans l'action en anticipant son déroulement »⁷. Nous pouvons nous demander comment tendre vers une autonomie physique alors même que notre manque de structuration du temps nous limite justement dans cette anticipation et projection.

ii. L'autonomie intellectuelle

L'apprentissage de cette autonomie consiste pour l'élève à « organiser son travail en planifiant, en anticipant » ou encore à « se situer dans la réalisation d'une tâche »⁸. Pour cela l'élève a bien sûr besoin de connaître et comprendre les objectifs d'une tâche pour donner du sens à sa réalisation mais il doit aussi avoir des repères temporels. Sans une bonne construction du temps, il paraît peu probable qu'un élève puisse être efficace dans ce domaine, qu'il puisse effectuer des relations entre ce qui est fait (temps passé), ce qu'il reste à faire (temps à venir) et mettre en place une chronologie d'actions.

iii. L'autonomie affective et relationnelle

Cette forme d'autonomie est en lien avec le rapport qu'un enfant peut entretenir avec les autres, maître et pairs. Il est important que l'élève devienne un être social capable de s'intégrer et d'agir dans la vie collective et, plus encore, qu'il puisse se détacher de l'aide de l'adulte. « Il nous faut faire acquérir des connaissances à l'élève indépendant de nous dans l'usage qu'il fait de ce que nous lui permettons d'acquérir »⁹ et ainsi transformer les connaissances en compétences. Un enfant qui ne peut se repérer dans le temps pour effectuer une tâche, persévérer dans cette dernière, se situer dans la journée pour choisir le matériel à utiliser, aller dans sa classe d'inclusion ou en récréation développera alors une grande dépendance à l'adulte.

⁷ Bruno Egron, *Scolariser les élèves handicapés mentaux ou psychiques*

⁸ Livret personnel de compétences, Grilles de références pour l'évaluation et la validation des compétences du socle commun au palier 2, Janvier 2011

⁹ Philippe Merieu, Article « Autonomie », Petit dictionnaire personnel

b. Le temps

Les Instructions officielles font de l'apprentissage de la notion de temps un des domaines fondamentaux de l'école et ce dès le premier cycle. En effet, « l'un des objectifs de l'école maternelle est précisément de les amener progressivement à considérer le temps et l'espace comme des dimensions relativement indépendantes des activités en cours, et à commencer à les traiter comme telles. »¹⁰ Les objectifs d'apprentissage dans ce domaine sont nombreux et décrivent une série de concepts comme les repères sociaux, la notion de chronologie et de durée. Le GEVA-Sco (Guide d'Evaluation des besoins de compensation en matière de scolarisation) montre lui aussi l'intérêt porté à cette structuration temporelle pour les élèves en situation de handicap puisque le premier item à renseigner « au regard de l'autonomie » est l'évaluation de l'activité « s'orienter dans le temps » avant même la lecture, l'écriture et le calcul.

Afin de comprendre pourquoi une si grande importance est donnée à cet apprentissage, nous devons nous intéresser de plus près à ce concept et à sa construction.

i. Qu'est-ce que le temps ?

Il est très difficile de définir de manière précise et concise le temps, comme en témoignent les nombreuses définitions telles que « notion fondamentale », « mouvement ininterrompu » ou encore « durée »¹¹. La difficulté à définir cette notion est liée, en partie, au fait qu'elle ne soit pas palpable, matérielle mais plutôt un concept construit par chacun. Pour autant, nous allons aborder quelques points qui nous permettront ensuite de mieux comprendre les obstacles et limites en matière d'acquisition pour des élèves avec troubles des fonctions cognitives.

De nombreux psychologues et sociologues se sont intéressés à la construction du temps et ont pu distinguer des concepts différents tels que les temps physiques, individuels ou collectifs, les temps quantitatifs ou qualitatifs. Valérie Tartas appuie cette idée que le temps est pluriel et que ces temps peuvent être regroupés en 2 catégories : subjectifs et objectifs.

¹⁰ Bulletin officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015, programme de l'école maternelle

¹¹ Dictionnaire Larousse en ligne

- Les temps subjectifs :

Comme tout le monde en a déjà fait l'expérience, le temps ne semble pas se dérouler à la même vitesse selon que l'on s'ennuie ou que notre activité est agréable. « Les temps subjectifs regroupent les divers sentiments que nous avons du temps qui passe c'est-à-dire la perception et l'intuition des expériences temporelles individuelles »¹². C'est en réalité le temps des événements vécus, il est donc propre à chacun et précède la construction des connaissances du temps objectif.

- Les temps objectifs :

Les temps objectifs englobent temps physiques et sociaux. Ils correspondent au temps des événements constatés, qu'il s'agisse du concept mathématisé s'appuyant sur des faits scientifiques ou de repères créés par les sociétés pour agir ensemble. En découle alors un découpage dans le temps qui fonctionne avec des instruments et unités de mesure comme l'horloge, le calendrier mais également des expressions linguistiques comme les formes verbales. Même si le temps objectif est construit par le processus antérieur de temps vécu, il n'est pas une fin en soi puisqu'il permet aussi de compléter voire de transformer le temps subjectif.

ii. La construction du temps chez l'enfant

- Avant 2 ans :

L'enfant est soumis aux rythmes biologiques depuis sa naissance, comme l'alternance des périodes de veille et de sommeil. Selon Paul Fraisse, la perception de ces rythmes constitue la base de l'expérience temporelle. Au stade sensori-moteur, les connaissances sur le monde s'acquièrent sur la base de la perception et de l'action. Ainsi, le temps est agi avant d'être pensé, il est vécu par l'enfant au niveau de son corps en mouvement grâce au rythme dans la marche ou la course par exemple. Les premières expériences du temps sont des expériences de souffrance et de frustration (souffrance musculaire d'un effort moteur, sensation de faim, durée d'attente avant l'obtention d'un objet désiré...). A 18 mois, l'enfant est capable de saisir le sens de maintenant et c'est grâce à cette perception du présent qu'il va pouvoir s'en détacher.

¹² Valérie Tartas, *La construction du temps social par l'enfant*, 2011

- A l'école maternelle :

Avec l'acquisition du langage, la compréhension du temps va s'enrichir. Les principaux temps des verbes vont être produits entre deux et quatre ans et permettre une représentation et localisation des évènements vécus. Les termes temporels vont également se multiplier et ce, même si leur signification ne sera comprise que plus tard. En effet, les enfants utilisent régulièrement les expressions temporelles comme « hier » ou « demain » pour parler d'un évènement passé ou à venir. Ils utilisent, en réalité, l'expérience qu'ils ont de ces termes dans le contexte familial pour les généraliser à d'autres contextes. Enfin, le langage permet aux enfants de localiser temporellement un évènement par rapport à un autre (ex : c'est l'heure du bain, et puis après...). Des relations temporelles sont ainsi créées mais restent abstraites, il faudra passer par un enseignement formel pour qu'elles puissent devenir spécifique avec, par exemple, l'emploi des jours ou encore l'utilisation du calendrier. A partir de l'âge de cinq ans et grâce à cet apprentissage, l'enfant devient capable de percevoir quelques-uns de ces repères du temps et certaines durées.

- A l'école primaire :

La construction de la notion de temps se poursuit à l'école primaire et les enfants vont intégrer des repères de plus en plus lointains et abstraits. L'évolution de la mémoire, du langage vont favoriser cette construction. En se basant sur les recherches de Friedman, on constate qu'entre six et huit ans, la conscience temporelle des enfants englobe une année. L'apprentissage de l'ordre des séries conventionnelles comme les jours de la semaine ou les mois de l'année va se faire et ces deux systèmes vont se construire séparément. L'enfant sera capable d'effectuer des coordinations entre ces derniers vers neuf ans et c'est à cet âge que la compréhension de l'aspect cyclique sera maîtrisée. Vers onze-douze ans, l'enfant devient capable de comprendre la nature arbitraire des conventions temporelles et de concevoir le temps comme un concept continu et structuré en dehors de toutes représentations.

Nous venons de voir comment se construit le temps pour les enfants, essayons maintenant de comprendre pourquoi ce processus est si long et complexe et quelles peuvent être les difficultés supplémentaires rencontrées par mes élèves atteints de troubles des fonctions cognitives.

iii. Une construction complexe

Le temps n'est pas facile à appréhender dans la mesure où il regroupe de multiples aspects. En effet, l'enfant doit tout d'abord prendre conscience du temps vécu, c'est-à-dire faire l'expérience de la répétition des événements et de leur rythme au travers de la famille et de l'école. Il doit également comprendre non seulement que le temps est orienté (passé – présent – futur) mais aussi qu'il existe une chronologie pouvant situer les événements et actions les uns par rapport aux autres. Il faut donc pouvoir se projeter dans l'avenir, situer un fait passé et relier dans le temps différents événements, et enfin organiser sa mémoire qui, pour Piaget constitue "le meilleur des réactifs de l'organisation temporelle". La mémoire est d'ailleurs presque une condition pour structurer le temps, il faut pouvoir se souvenir pour organiser.

Afin de comprendre ce concept du temps au sens large, il est évident qu'il faut en connaître toutes les notions mais il faut également pouvoir faire du lien entre elles. Ainsi, le concept de durée ne sera construit que si l'enfant parvient à localiser temporellement deux situations puis à faire le lien entre elles. Et si, dans un premier temps, il se contentera d'une appréciation subjective, il aura ensuite à avoir recours à des repères plus objectifs qu'il faut construire.

Le temps peut être en lien très étroit avec le domaine des mathématiques lorsqu'il s'agit de vitesse ou de mesure du temps. Ici aussi, les difficultés peuvent être grandes ne serait-ce que par la complexité des divisions et subdivisions possibles du concept de temps (7 jours, 12 mois, 60 minutes...).

iv. Difficultés liées aux troubles des fonctions cognitives

Rappelons d'abord que les élèves orientés en « Ulis TFC : troubles des fonctions cognitives) »¹³ sont reconnus en situation de handicap par des instances départementales, la MDPH. Les troubles dont ils sont atteints sont des dysfonctionnements d'une ou plusieurs fonctions cognitives à savoir la perception, l'attention, la mémorisation, la communication, le raisonnement.

¹³ Circulaire n° 2015-129 du 21-8-2015, scolariser des élèves en situation de handicap.

En matière d'organisation temporelle, « on constate [...] une confusion de l'ordre et de la succession des événements dans le temps, des difficultés à structurer un récit, des difficultés instrumentales à organiser et à orienter l'activité dans le temps chez les élèves handicapés mentaux »¹⁴. J'ai moi-même pu constater ces difficultés chez bon nombre de mes élèves. En analysant mes observations et évaluations, il apparaît que les difficultés rencontrées par mes élèves ne se situent pas seulement dans un temps lointain mais bien déjà dans le temps très proche, personnel ou commun au groupe.

Lyona et Amélia ne distinguent que très mal les structures temporelles comme la succession ou l'alternance d'événements. Lyona confond également les expressions temporelles des différents moments de la journée, utilise hier pour parler de demain et ne parvient pas à se détacher du présent, uniquement dans l'action, elle n'est pas dans la projection. Amélia et Danny parviennent, elles, à se projeter plus facilement dans un futur proche mais les erreurs d'appréciations sont quotidiennes comme en témoignent les exemples donnés lors de la présentation des élèves. En ce qui concerne les acquisitions objectives, les jours de la semaine ne sont connus ni pour Lyona ni pour Amélia. Quant à Danny, les difficultés dans l'acquisition de séries temporelles se situent plutôt au niveau de l'année. Elle ne mémorise pas tous les mois de l'année et n'a pas encore fait le lien entre année civile, année scolaire ou année de vie.

Les difficultés de mise en ordre d'images séquentielles et l'incapacité à organiser le récit d'un événement sont le reflet d'une chronologie non construite pour Lyona et Amélia. Lyona ne parvient pas non plus à se situer dans la fratrie et même si elle est capable de citer ses quatre frères et sœurs, elle n'arrive pas à leur attribuer un rang ni même à dire s'ils sont plus ou moins âgés qu'elle.

Dans les réponses que m'a données Danny lors de l'évaluation sur le temps, il semble qu'elle reste dans un temps très subjectif avec des durées ressenties et non pas objectivées. Ainsi, le dimanche est la journée la plus longue et selon le nombre d'heures passées en classe, les durées des jours changent.

On remarque ici que mes élèves rencontrent des obstacles supplémentaires aux élèves de l'ordinaire, essayons de nous intéresser aux hypothétiques raisons de ce constat.

¹⁴ Catherine Polverelli, « L'organisation temporelle et spatiale de la classe » in Bruno Egron, *Scolariser les élèves handicapés mentaux ou psychiques*

Tout d'abord, ces trois élèves ont des troubles importants de la mémorisation or, comme nous l'avons vu précédemment, il faut pouvoir se souvenir pour organiser les évènements dans le temps. Cela pose également problème lorsqu'il s'agit de retenir des notions objectives comme les jours de la semaine ou les mois de l'année.

Nous avons pu également aborder l'importance du langage dans la construction du temps. Amélia ne parle que très peu dans la classe et il m'est difficile de savoir si les formes verbales, les expressions temporelles qu'un tiers utilise ou si le récit chronologique élaboré par l'enseignant ou un pair lui permettent d'intérioriser ces notions. Pour Lyona, les difficultés langagières sont très grandes mais se situent à un tout autre niveau, elle n'utilise pas du tout les formes verbales puisque les verbes employés sont toujours à l'infinitif. Ces phrases, très courtes, se limitent à une succession de termes sans le moindre terme relatif au temps ou encore sans la moindre relation temporelle entre des évènements.

Certaines limites se situent plutôt dans l'aspect affectif et social que cognitif. Pour Amélia et Danny, qui développent des grandes angoisses, il est peut-être effrayant de se projeter dans le temps. Pour Lyona, il s'agit plutôt de la motivation, puisqu'elle vit dans un perpétuel présent, le jour d'aujourd'hui n'a pas de valeur pour elle alors il ne sert à rien de le définir.

Il apparaît que la structuration du temps d'un élève d'Ulis est plus difficile et plus lente que celle d'un élève de classe ordinaire, des adaptations et compensations seront donc nécessaires afin de surmonter ces obstacles. En tenant compte des caractéristiques de mes élèves, de leurs besoins éducatifs particuliers et du fait que la construction du temps passe d'abord par le vécu, mes séances d'apprentissage seront le plus souvent possible orientées en sens. Ainsi, je développerai, dans une prochaine partie, les séances durant lesquelles les élèves vont expérimenter, manipuler en construisant leurs propres outils par exemple.

Et, même si mes élèves ont une problématique commune qu'est la structuration du temps, ils ont des besoins éducatifs particuliers. Il s'agira alors pour moi de mettre en place les outils et les aides nécessaires aux besoins de chacun.

IV. Pratiques de classe et analyses

En vue des constats réalisés et pour faire face aux difficultés de mes élèves dans le domaine du temps, j'ai mis en place diverses situations d'apprentissage dans la classe. Elles se déclinent sous différentes formes (séances, projets, activités ritualisées...) mais ont toutes pour point commun la même finalité, celle de permettre « à l'élève de développer dans les situations concrètes de la vie scolaire son aptitude à vivre de manière autonome, à participer activement à l'amélioration de la vie commune et à préparer son engagement en tant que citoyen. »¹⁵

Dans cette partie, je présenterai les différentes situations mises en place au sein du dispositif et plus particulièrement auprès des élèves présentés précédemment. Afin de les aider à construire la notion de temps, je viserai pour ces élèves les objectifs suivants, en lien avec les instructions officielles :

- « acquérir des repères dans le temps », « proches » puis « plus éloignés »
- « utiliser des outils de repérage et de mesure du temps »¹⁶ de manière autonome
- « se projeter dans le temps, anticiper, planifier ses tâches ».

Afin de savoir si ces situations d'apprentissage ont bien répondu aux besoins éducatifs particuliers de mes élèves, j'en ferai une analyse détaillée en m'appuyant sur des évaluations et observations faites au cours des séances mais aussi sur les remarques et actions des enfants effectuées au quotidien.

a. Les rituels

Les rituels sont des activités très répandues en maternelle et ceci peut s'expliquer par le côté rassurant et structurant de ces temps. Au sein du dispositif, trois élèves sortaient directement de maternelle quand ils sont arrivés en septembre, d'autres avaient besoin d'un cadre très structurant. J'ai donc décidé, dès le début d'année, de mettre en place des rituels sous la forme d'un temps de regroupement en début de journée qui avait pour objectif de créer un échange entre tous les élèves mais qui servait également de repère dans la journée.

¹⁵ Bulletin officiel n° 17 du 23 avril 2015, socle commun de connaissances, de compétences et de la culture

¹⁶ Bulletin officiel n°1 du 5 janvier 2012, progressions découverte du monde

Dans son ouvrage *Construire des rituels à la maternelle*, Catherine Dumas donne cinq fonctions principales aux rituels. Ils marquent tout d'abord un passage, « une frontière physique et symbolique à partir de laquelle l'élève doit se comporter différemment »¹⁷ avec des règles et contraintes différentes de la maison. C'est également un espace important d'autonomie en ce sens où, avec les outils adaptés et la répétition des actions, les élèves devraient être capables de fonctionner seuls. La fonction contractuelle est la troisième que l'on peut définir. En effet, c'est un temps durant lequel chacun sait ce qu'on attend de lui, chacun peut y trouver sa place et connaît son rôle dans le groupe et dans les apprentissages. Les rituels ont également pour objectif la socialisation, c'est un moment collectif où chacun doit faire avec et pour les autres, respecter les règles de communication. Enfin les rituels ont pour dernière fonction de construire des savoirs, en lien avec les apprentissages fondamentaux. Ainsi, même si les rituels se veulent rassurants, ils ne doivent pas être que des activités répétitives qui perdraient leur sens non seulement pour la vie de classe mais également pour les apprentissages.

Deux de ces fonctions m'intéressent particulièrement dans le cadre de mon mémoire. Tout d'abord, les rituels doivent permettre de rendre les élèves autonomes. Ainsi, mon objectif en début d'année était de parvenir justement à un niveau d'autonomie tel que les élèves pourraient agir seuls grâce à l'automatisation et à un référentiel visuel qui aiderait à la planification des tâches. Très rapidement, je me suis rendue compte que certains élèves n'étaient pas encore capables de cette autonomie. Amélia, par exemple, avait de très grandes difficultés à se détacher de moi et son mutisme l'empêchait d'interagir avec les autres. Danny, qui a des troubles importants de l'attention, a besoin d'être sollicitée régulièrement. Pour Lyona, dont les besoins éducatifs particuliers sont d'améliorer le langage oral et de donner du sens aux apprentissages, ma présence pour expliquer, reformuler, créer du lien me semble indispensable.

Afin de tendre au maximum vers l'autonomie, il aurait alors fallu favoriser le côté répétitif de ce temps, définir très exactement le rôle de chacun et par ce fait le limiter et accepter de ne pas enrichir le langage oral de bon nombre de mes élèves. Dans ce cas, il paraît impossible de construire des savoirs, pourtant fonction essentielle des rituels.

¹⁷ René Amigues et Marie-Thérèse Zerbatou-Poudou, *Comment l'enfant devient élève ?* in Catherine Dumas, *Construire des rituels à la maternelle*, Retz, 2000

Cette dernière est d'ailleurs la deuxième que je développerai. La fonction de construction de compétences et connaissances est, sans nul doute, celle qui paraît la plus évidente dans le cadre de l'école et pour autant la plus difficile à mettre en application. En effet, il faut trouver le bon équilibre entre la répétition qui permet une plus grande efficacité et l'évolution qui engendre de nouveaux apprentissages. Il m'a alors fallu revoir très régulièrement les rituels afin de les faire évoluer, de répondre au mieux aux besoins de tous mes élèves. En plus du repère temporel que peut offrir ce temps quotidien, il me semblait important de développer au sein même de celui-ci des apprentissages en lien avec la notion de temps. J'ai donc fixé différents objectifs en lien avec le langage oral, écrit, les mathématiques mais aussi au niveau du repérage sur le calendrier, dans la journée, la semaine et le mois. A ce jour et afin d'étayer encore davantage les repères dans la semaine, j'ai décidé d'ajouter un temps différent chaque jour tout en gardant une base connue de tous pour maintenir le cadre rassurant encore nécessaire à certains de mes élèves (cf. fiche de préparation en annexe 2).

Analyse des comportements et attitudes des élèves durant les rituels :

Au bout de quelques semaines et de manière autonome, Lyona et Amélia sont parvenues à repérer ce temps de rituels dans la journée puisqu'après avoir vidé leur cartable, elles allaient s'asseoir directement sur le banc. Lorsque je demandais ce que nous allions entreprendre, seule Danny était capable de répondre et il a fallu plusieurs mois à Lyona et Amélia pour en faire autant.

Afin de connaître la date du jour, nous utilisons le calendrier de la classe. Danny n'ayant aucune difficulté avec cet exercice, j'analyserai dans ce domaine les comportements et acquisitions de Lyona et Amélia.

En septembre, Lyona n'utilisait aucune stratégie pour se repérer sur le calendrier, elle ne semblait même pas connaître la fonction de cet outil. Un de ses besoins éducatifs particuliers étant de donner du sens aux apprentissages pour devenir actrice de sa scolarité, j'ai mis en place des adaptations consistant à contextualiser cette situation et à verbaliser à sa place les étapes dans la procédure.

Au fur et à mesure des séances, Lyona a compris qu'il existait une stratégie puis elle l'a développée en prenant appui sur les jours passés que nous avons matérialisés en barrant les cases du calendrier. Son langage a évolué et sont apparus des mots comme « hier » et « demain ». En janvier, Lyona était capable de situer le jour actuel mais ne savait toujours pas montrer la case du calendrier représentant la veille. Lorsque je lui demande d'effectuer cette tâche, elle me montre le lendemain, je lui demande alors si hier c'est avant ou après aujourd'hui, sa réponse a été : « c'est avant, c'est déjà passé ». Pour savoir où se situe la difficulté, j'ai décidé d'évaluer sa représentation des termes « avant » et « après » sur une série d'images. La réponse étant erronée, je fais alors l'hypothèse que la difficulté se situe ici au niveau du repérage spatial. Après les vacances d'hiver et une absence dans ma classe de plusieurs semaines, Lyona ne parvenait plus à se situer sur un calendrier, m'indiquant des jours de manière tout à fait aléatoire. Ses difficultés de mémorisation ont engendré cet oubli dans les procédures mais, très rapidement et en l'amenant à verbaliser, elle a remobilisé ses connaissances. Afin de caractériser les jours de la semaine et certains évènements, j'ai commencé à introduire des pictogrammes que nous choisissons ensemble pour permettre d'être au plus proche de leurs représentations. Depuis peu, Lyona utilise les dessins sur le calendrier illustrant des activités de classe ou des sorties. Je pense qu'ils permettront non seulement à Lyona de se repérer mais également qu'ils auront fonction d'anticipation et seront donc un moyen de donner du sens aux apprentissages.

Pour Amélia, l'analyse est plus délicate en ce sens où son mutisme ne me permet pas toujours de connaître ses procédures ou son acquisition de termes temporels. J'ai utilisé les mêmes adaptations de verbalisation des procédures que pour Lyona et l'intervention d'un tuteur pour lui permettre d'entrer en communication. Il semble qu'elle ait compris l'utilisation du calendrier et son sens de lecture puisqu'elle est aujourd'hui capable de situer le jour actuel. Elle a compris la proximité des termes « hier » et « demain » par rapport à « aujourd'hui » mais les confond. A l'inverse de Lyona, elle ne semble pas avoir cette difficulté de repérage spatial puisque j'ai proposé le même exercice et qu'il a été réussi. Il semblerait donc que ce soit l'orientation du temps qui ne soit pas acquise.

Les pictogrammes placés sur les jours de la semaine indiquant les différents types de rituels ne sont pas encore utilisés par Lyona et Amélia. Danny, elle, a tout de suite adhéré à cet outil et y fait référence tous les matins. Dès la première semaine d'utilisation, j'ai vu Danny se lever pendant les rituels pour aller chercher un document dans son cahier de mathématiques. Lorsque je lui ai demandé ce qu'elle était en train de faire, elle m'a répondu : « je vais chercher ma fiche d'aide, c'est problème ce matin aux rituels. » Ce comportement nous prouve que, non seulement elle a su se repérer dans la journée et la semaine, qu'elle a su créer du sens en utilisant les référents visuels mis à sa disposition mais qu'en plus elle a su effectuer toutes ses démarches de manière autonome.

b. L'emploi du temps

L'emploi du temps est le premier cadre qui s'impose aux élèves du dispositif et pourtant la diversité et l'individualisation de ces derniers ne font qu'amplifier les difficultés de repérage dans le temps pourtant déjà grandes. En raison des inclusions, des suivis extérieurs mais également des besoins des élèves, chaque enfant possède son propre emploi du temps et diffère bien sûr du mien. Ainsi, j'ai mis en place un emploi du temps visible de tous qui est celui des temps de regroupement au sein du dispositif et des inclusions. Il me semblait peu pertinent de donner le programme de la journée de façon collective et le faire de manière individuelle aurait été particulièrement chronophage. J'ai donc souhaité que chacun puisse disposer de son propre emploi du temps et y avoir accès à tout moment. Au-delà du fait de leur donner des repères visuels, de matérialiser l'emploi du temps, il me semblait intéressant qu'ils puissent le construire eux-mêmes. J'ai fait ce choix en m'appuyant sur la théorie vygotskienne sur l'importance des outils dans le développement des enfants. En effet, pour Lev Vygotski, les causes du développement d'un enfant se trouvent dans son rapport au monde, les interactions entre l'apprenant et les outils, qu'ils soient matériels ou symboliques, sont donc indispensables. Je fais alors l'hypothèse qu'en construisant leurs propres outils, les élèves donneront non seulement plus de sens aux apprentissages en étant acteurs mais qu'ils pourront également structurer davantage leur pensée et la notion de temps.

i. Séances et analyse pour le premier groupe

Pour le groupe des élèves lecteurs autonomes et maîtrisant le tableau à double entrée, j'ai mis en place une séquence sur l'emploi du temps. Les élèves étaient en demande de savoir ce qui était programmé dans la journée, à quel moment ils devaient aller dans leur classe d'inclusion. Je me suis donc saisie d'une de ces occasions pour faire émerger l'idée qu'avoir accès à son propre emploi du temps à tout moment de la journée serait la solution idéale. Dans un premier temps, je suis partie des représentations initiales des élèves sur la meilleure façon de construire cet emploi du temps. Danny, qui possède les prérequis pour faire partie de ce groupe, a commencé par lister les matières sans que n'apparaissent ni jours, ni horaires, ni durées. En essayant d'utiliser sa production, elle a très rapidement trouvé les éléments manquants. Grâce à un conflit socio-cognitif, nous sommes peu à peu parvenus à mettre en évidence qu'un tableau à double entrée serait plus pertinent et la tâche a alors été entreprise. Les premiers travaux de Danny sur cette réalisation montrent à quel point il a été difficile pour elle d'objectiver le temps (cf. annexe 3). La chronologie des heures n'était pas respectée et une remarque a particulièrement retenu mon attention : « on revient de la cantine à 13h45 et quand je remonte je vais en inclusion, alors à quelle heure je vais en inclusion ? ». A ce stade, je suis alors repassée par le temps vécu et nous avons pris des notes durant toute une semaine sur ses actions à l'école avec des références objectives comme le jour ou l'heure. Grâce à cet exercice, j'ai pu rendre explicite ce qui ne l'était pas encore pour elle. Danny est alors parvenue à comprendre l'enchaînement des matières mais également leur durée et chronologie.

Une fois ce travail effectué, les élèves ont pu recréer leur emploi du temps de manière informatique grâce à un logiciel. En observant Danny durant la réalisation de cette tâche, j'ai pu effectivement constater les énormes progrès en matière de construction du temps puisqu'elle a effectué ce travail très rapidement et en totale autonomie.

En parallèle, un apprentissage sur la lecture de l'heure sur horloge à aiguilles a été entrepris. Danny parvient maintenant à se référer à son emploi du temps, à énoncer l'activité passée ou à venir, à se repérer dans la journée. Pour l'instant, les sollicitations de l'enseignante sont encore nécessaires et l'utilisation de son emploi du temps ne se fait pas de manière autonome et spontanée.

ii. Séances et analyse pour le deuxième groupe

Pour le groupe des lecteurs débutants, moins avancés pour se repérer spatialement et qui n'ont pas encore acquis les compétences relatives à la lecture de l'heure, j'ai fait le choix de mettre en place un emploi du temps sous forme de tableau. Chaque tableau qui correspond à une journée de classe est individualisé et, pour l'instant, indépendant des autres tableaux. Les élèves l'utilisent à l'aide d'une pince à linge qu'ils font avancer au fur et à mesure de la journée afin de constater par eux-mêmes le temps qui passe et de pouvoir anticiper sur les activités à venir ou sur les inclusions. L'objectif est, par la suite, d'utiliser les cinq tableaux correspondant à chaque jour de la semaine pour n'en former qu'un seul et obtenir ainsi un emploi du temps hebdomadaire.

J'ai pu constater une réelle évolution, tous les élèves l'utilisent de manière autonome et sont capables d'anticiper les transitions en allant chercher leur cahier ou encore en me signalant qu'ils partent dans leur classe d'inclusion.

iii. Séances et analyse pour le troisième groupe

Ce groupe est composé des élèves non lecteurs et intègre Lyona et Amélia. J'ai fait le choix de présenter l'emploi du temps sous forme d'étiquettes à placer chaque matin, les unes après les autres, sur leur table et à retirer après chaque activité. Dans un premier temps, nous avons échangé sur les représentations que les élèves avaient de chaque matière, j'ai d'ailleurs eu à les étayer voire à les rectifier. Durant quelques jours, et après avoir fait verbaliser les élèves sur la tâche à effectuer, je leur ai demandé de créer des dessins représentant les matières qui ont été le support de leur emploi du temps (cf. annexe 4). Chaque matin, un temps en dirigé est consacré à mettre en place le déroulement de la journée et lors de chaque transition, j'y fais référence en demandant aux élèves ce que nous venons de faire et ce qui va suivre. Au bout de quelques semaines, Lyona et Amélia ont commencé à l'utiliser de manière un peu plus autonome. Je prendrai l'exemple d'Amélia, qui a sorti spontanément ses étiquettes un matin ou de Lyona qui, en remontant de la récréation un jour m'a demandé si elle pouvait retirer l'image pour la ranger.

Afin de mettre en place un code commun au cours de l'année, les élèves ont choisi des images pour remplacer leurs dessins individuels. Ils ont eu à se mettre d'accord sur ces dernières, ce qui a permis non seulement de travailler le langage oral en situation mais aussi de visualiser ce qui était commun à leurs emplois du temps et ce qui, au contraire, était individuel. Lyona a alors pu établir que lorsqu'elle partait chez l'orthophoniste, les autres élèves de ce groupe avaient des activités en classe, elle a fait un premier pas du temps individuel vers le temps collectif. Pour développer encore plus l'abstraction, la prochaine étape sera l'utilisation de pictogrammes puis, en utilisant ces mêmes pictogrammes, je mettrai en place un tableau qui sera utilisé de la même manière que le deuxième groupe. J'espère ainsi qu'ils pourront gagner en autonomie dans son utilisation mais surtout que cet outil puisse avoir un rôle de soutien à la mémoire des activités passées et de référent pour anticiper les activités à venir.

c. La frise annuelle

En plus de la représentation cyclique que peut offrir l'horloge, les jours de la semaine, les mois de l'année, il me semblait important que les élèves puissent également avoir une représentation linéaire du temps qui passe. La mise en place d'une frise annuelle me paraissait tout à fait appropriée. En effet, elle permet de faire référence à des événements passés et à venir ou encore de situer les événements les uns par rapport aux autres. Elle peut également servir à planifier des actions comme dans le cadre de projets. Enfin, la notion de durée, certainement la plus complexe à appréhender, semble plus facilement abordable avec ce support par la matérialisation des jours.

J'ai fait le choix de fabriquer une frise de l'année 2016 et non pas de l'année scolaire, ce support étant déjà construit au fur et à mesure de l'année par l'affichage successif des calendriers des mois passés depuis la rentrée. Les intérêts pour Danny étaient d'acquérir des connaissances objectives sur le nombre de jours dans le mois, dans l'année mais aussi de comprendre le lien existant entre année civile et année scolaire. Pour Lyona et Amélia, ils étaient de comprendre que le temps est orienté et continu. Ainsi les jours s'enchaînent de manière ininterrompue même pendant les vacances d'été et l'utilisation de la frise pourra se poursuivre à la rentrée prochaine.

Comme les évaluations l'ont montré, Danny a de réelles difficultés à se repérer dans l'année. Bien que certaines acquisitions objectives soient maîtrisées, elle ne parvient ni à se situer par rapport à un événement, ni à apprécier les durées. Afin d'améliorer ses compétences dans ce domaine et de la rendre actrice de ses apprentissages, il m'a semblé pertinent de donner à Danny la responsabilité de créer une frise annuelle qui pourrait aider les plus jeunes (Lyona et Amélia) à se repérer tout au long de l'année. L'objectif était alors double : permettre à Danny de développer ses compétences dans le domaine du temps tout en répondant à ses besoins et développer un outil qui serait utilisé pour permettre à Lyona et Amélia d'atteindre les objectifs précédemment cités.

Lors de la première séance, j'ai donné pour consigne à Danny de réaliser une frise annuelle qui pourrait être utile aux autres élèves. Pour aiguiller sa recherche, j'ai mis différents documents à sa disposition comme la liste des jours de la semaine, des mois de l'année et un calendrier. A l'issue de cette séance, Danny n'est pas parvenue à réaliser un plan détaillé sur la manière de réaliser une frise, se focalisant sur des détails ou se perdant dans les multiples supports. Pour autant, elle a réalisé la liste des mois de l'année avec le nombre de jours composant chacun d'eux. Afin de l'aider à la mise en œuvre de la frise annuelle, nous sommes parties de ses recherches et avons fractionné les tâches pour la guider dans la suite du travail. Au fur et à mesure des séances, Danny est parvenue à utiliser les outils à sa disposition de manière autonome pour construire une frise par mois, il ne nous restait plus qu'à les assembler pour former notre frise annuelle prête à être affichée. J'analyserai, dans une dernière partie, dans quelle mesure cette séquence a permis à Danny d'acquérir de nouvelles compétences.

En ce qui concerne Amélia et Lyona, l'exploitation du support n'a pas encore été réalisée, la construction de la frise ayant pris plus de temps que ce que je n'avais prévu. De plus, il m'a semblé plus pertinent de mettre en place des situations d'apprentissages, en amont, sur les différentes étapes de la journée et sur les jours de la semaine, travail effectué à partir d'un album de jeunesse.

Dès le retour des vacances de printemps, je souhaite que la frise soit utilisée chaque jour pour faire le constat du temps qui passe et qui est continu. Lors de l'accueil ou des rituels, Lyona et Amélia pourront barrer les jours passés et coller l'étiquette-mot du jour. Une couleur différente sera utilisée chaque semaine pour que cette mesure de temps soit également matérialisée. De manière plus ponctuelle, nous pourrons y inscrire des dates importantes pour la vie du groupe. Ainsi, nous pourrons non seulement faire référence à des événements uniques comme des sorties ou des anniversaires mais également planifier nos actions sur les projets d'école et de dispositif. La frise se verra certainement attribuer d'autres fonctions qui auront été proposées par les élèves.

Je fais l'hypothèse que l'utilisation de cette frise permettra aux élèves d'améliorer leurs compétences en matière de temps, principalement dans l'ordre et la durée mais qu'ils pourront également gagner en autonomie en fractionnant, planifiant et matérialisant les tâches à effectuer.

d. Evaluations et bilan

Afin de savoir si les séances et les adaptations mises en place dans la classe ont permis aux élèves de développer leurs compétences dans la construction du temps, les évaluations diagnostiques réalisées en début d'année ont été de nouveau proposées aux élèves cités dans mon mémoire. J'en ferai l'analyse pour chacun d'eux et essaierai de mettre en évidence les acquisitions et les difficultés encore persistantes, enfin d'en comprendre les causes.

Il m'importait également de savoir dans quelle mesure une meilleure structuration du temps pouvait avoir un impact sur leur autonomie. Ceci étant difficilement quantifiable et vérifiable avec des évaluations classiques, j'ai préféré m'appuyer sur une grille d'observations que j'ai créée en m'appuyant sur les travaux de Chantal Blache¹⁸, et qui m'a permis de mettre en évidence les évolutions entre septembre et mars (cf. annexe 5).

¹⁸ « Aider à l'acquisition de l'autonomie » in Bruno Egron, *Scolariser des élèves handicapés mentaux ou psychiques*

- Bilan pour Danny :

En comparant les résultats de l'évaluation relative au temps, effectuée en septembre puis en mars, on remarque que Danny a progressé de manière générale avec un score passant de 20/52 à 33/52 (cf. annexe 6). Plus précisément, l'évolution se fait dans les items « localisation dans le temps » et « appréciation des durées ». Par contre, les faibles résultats dans les items « acquisitions objectives » et « sentiments du temps » restent inchangés. En analysant ses résultats, il apparaît que Danny parvient à mieux se repérer dans le temps, dans la semaine, elle sait situer ses actions les unes par rapport aux autres, elle a acquis de nouvelles connaissances sur l'aspect cyclique du temps. Pour autant, ses difficultés restent grandes en ce qui concerne la mesure des durées. Ceci peut sans doute s'expliquer par une absence de mémorisation des notions comme le nombre d'heures dans une journée, de jours dans une année. Les représentations de certaines notions sont d'ailleurs erronées, en témoigne ce commentaire de Danny lors de l'évaluation : « pour connaître le nombre de jours dans l'année, il faut que je compte l'année civile (les vacances) et l'année scolaire (l'école) ». De plus, il semble également que Danny ne parvienne pas toujours à objectiver le temps mais qu'elle reste dans une représentation du temps très subjective. Pour elle, la nuit ne dure qu'une minute et le nombre d'heures varie toujours selon la journée. Afin de l'aider à poursuivre sa construction du temps, il faudra mener un travail plus important sur la mémorisation de notions précises et objectives mais il faudra aussi lui proposer des situations afin qu'elle puisse passer du temps vécu au temps perçu.

Danny a également évolué en terme d'autonomie, qu'elle soit physique ou affective. Les observations faites durant l'année montrent que Danny utilise maintenant ses outils relatifs au temps pour se repérer dans la journée, anticiper les inclusions en préparant ses affaires, se projeter dans certains moments de la semaine. L'autonomie intellectuelle reste le domaine dans lequel elle a le moins évolué, même si elle sait maintenant se projeter dans la tâche et choisir les bons outils, elle ne parvient pas à effectuer une tâche complète sans que l'adulte ne l'aide dans ses procédures. Il serait alors intéressant de développer avec elle la métacognition.

- Bilan pour Lyona :

Les progrès réalisés par Lyona se situent au niveau du temps très proche comme en témoignent les résultats des évaluations (cf. annexe 7). Lyona se repère un peu plus facilement dans la journée et parvient à donner les grandes étapes du réveil au coucher, elle sait également se repérer dans son emploi du temps. Les résultats au texte Boehm 3 sont nettement meilleurs et prouvent que certaines notions et termes comme « avant que » ou « commence » sont maintenant acquis. Néanmoins, elle ne parvient pas encore à se repérer dans la semaine et n'a toujours pas mémorisé les jours. Les difficultés liées au langage oral restent très marquées, que ce soit en production ou en réception, ni le vocabulaire lié au temps ni même la conjugaison des verbes ne sont utilisés.

En matière d'autonomie, l'évolution se situe surtout au niveau de l'autonomie physique dans le sens où Lyona parvient à utiliser son emploi du temps, repérer les temps d'inclusion. Lyona connaît et sait localiser certains outils notamment ceux liés à la structuration du temps et aux durées mais ne parvient pas encore à les utiliser.

- Bilan pour Amélia :

Amélia a fait de réels progrès dans le domaine du temps. Elle connaît les jours de la semaine, commence à se repérer sur un calendrier et parvient à utiliser son emploi du temps. Malgré de grandes difficultés à communiquer avec moi et ses pairs, Amélia commence à utiliser des termes temporels et à se projeter dans un futur proche. Les résultats au test Boehm 3 montrent d'ailleurs qu'elle a compris le sens de certains de ces termes. Les compétences travaillées devront être renforcées puis un travail sur le temps plus lointain sera entrepris.

Tout comme Lyona, Amélia fait preuve d'une plus grande autonomie physique. Même si elle commence à utiliser les outils mis à sa disposition, elle est encore très dépendante de l'adulte et a besoin d'être systématiquement rassurée sur ses actes, ses procédures. Ainsi, de nouvelles stratégies et adaptations doivent être mises en place pour tendre vers une meilleure autonomie intellectuelle et affective.

V. Conclusion

L'objectif de ce travail était de proposer des pistes de pratiques pédagogiques permettant de développer la structuration du temps chez des élèves ayant des troubles des fonctions cognitives et de les rendre plus autonomes, dans l'utilisation des outils relatifs au temps mais aussi dans la vie quotidienne.

Les différentes lectures que j'ai effectuées m'ont permis de mettre en évidence les différentes étapes de la construction du temps chez l'enfant et les difficultés supplémentaires que pouvaient rencontrer mes élèves. En m'appuyant sur ces recherches et sur leurs besoins éducatifs particuliers, j'ai proposé des situations d'apprentissages et des adaptations qui avaient pour but d'aider les élèves à se repérer dans le temps. Grâce à la construction d'outils individuels et à la mise en place de repères temporels comme les rituels, Danny, Lyona et Amélia ont réalisé des progrès plus ou moins significatifs dans ce domaine. De plus, elles ont évolué en matière d'autonomie, surtout physique. Il faudra travailler sur bien d'autres facteurs afin de tendre vers une autonomie intellectuelle et affective.

Toutefois, il est apparu certains obstacles dans les apprentissages liés au temps. En effet, j'ai pu constater l'importance du langage oral et de la mémorisation dans la structuration temporelle. Il me semble très intéressant de continuer à me former et d'approfondir davantage mes compétences dans ces deux domaines.

BIBLIOGRAPHIE

Valérie Tartas, *La construction du temps social chez l'enfant*, 2011

Bruno Egron, *Scolariser les élèves handicapés mentaux ou psychiques*, Mayenne, SCÉRÉN CRDP Nord-Pas de Calais, 2010

Catherine Dumas, *Construire des rituels à l'école maternelle*, 2011

Bernadette Guéritte Hess, *L'enfant et le temps*, Education le Pommier, 2011

Education enfantine n°8, avril 1998, Le temps qui passe

Education enfantine n°3, novembre 2000, La construction du concept de temps

Alain Dumont, *Du temps vécu au temps de l'histoire*, CRDP Lille, 1990

Guy Jovenet, *Du temps vécu au temps de l'histoire*, CRDP Lille, 1991

Jacques Montangero, « Comment l'enfant comprend le temps ? », La recherche, hors série n°5 avril 2001

Michel Huber, *Situations problèmes pour enseigner l'espace et le temps au cycle 2*, GFEN, 2005

Jean Piaget, *Le développement de la notion de temps*, PUF, 1973

Philippe Merieu, Article « Autonomie », Petit dictionnaire personnel

Livret personnel de compétences, Grilles de références pour l'évaluation et la validation des compétences du socle commun au palier 2, Janvier 2011

Circulaire n°2015-129 du 21/08/2015, la scolarisation des élèves en situation de handicap.

« Evaluations et acquis des élèves », article de l'éducation nationale, septembre 2015

Bulletin officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015, programme de l'école maternelle

Bulletin officiel n° 17 du 23 avril 2015, socle commun de connaissances, de compétences et de la culture

Bulletin officiel n°1 du 5 janvier 2012, progressions découverte du monde

ANNEXES

Annexe 1 : Evaluation sur le temps

Annexe 2 : Fiche de préparation, les rituels, période 4

Annexe 3 : Travaux de Danny sur l'emploi du temps

Annexe 4 : Emploi du temps du troisième groupe

Annexe 5 : Grille d'observations sur l'autonomie des élèves

Annexe 6 : Bilan des évaluations sur le temps pour Danny

Annexe 7 : Bilan des compétences relatives au temps pour Amélia et Lyona

Annexe 1

Evaluation sur le temps, sous forme d'un entretien individuel avec l'élève.

Item 1 : Localisation dans le temps

- Quel jour de la semaine était-on hier ?
- Quel jour de la semaine est-on aujourd'hui ?
- Quel jour du mois est-on ?
- Est-on le matin ou l'après-midi ?
- Quelle heure est-il à peu près ? à 1 heure près
- Quel mois est-on ?
- Dans quelle saison ? (stricte)
- En quelle année ?
- Quel jour de la semaine sera-t-on demain ?
- Les vacances de Pâques sont quel mois ? mars ou avril
- Noël est à quelle date ?

TOTAL/11

Item 2 : Ordre et succession

- Quelles sont les jours de la semaine ?
- Quels sont les mois ?
- Quelles sont les saisons ?
- Ecris-moi cette date comme elle doit être écrite.
- Les vacances sont à Pâques, Noël, 14 juillet, Mardi Gras. Dis-moi dans quel ordre sont les vacances ? Matériel a donné dans l'ordre
- Je vais te dire des noms de personnes célèbres dans l'histoire, mais en désordre. Classe-les dans le bon ordre : Napoléon, De Gaulle, Henri IV, Vercingétorix, Louis XIV, Jeanne d'Arc. Matériel à donner dans l'ordre

TOTAL/6

Item 3 : Notions d'âge

- Quel âge avais-tu l'an dernier ?
- Quel âge avais-tu quand tu es né ? pas d'âge
- Quelle est ta date de naissance ?
- Quel âge auras-tu l'an prochain ?
- A quel âge est-on une grande personne ? entre 18 et 25 ans
- A quel âge est-on vieux ? à 50 ans et au-delà

TOTAL/6

Item 4 : Appréciation de la durée

- Combien de temps a duré notre conversation ? à 10 minutes près
- Un jour ça dure combien de temps ? 24 heures
- La nuit ça dure combien de temps ? entre 7h et 17h
- Le mardi ça dure combien de temps ?
- Le dimanche ça dure combien de temps ?

- Et qu'est-ce qui est le plus long de tout ça ?
- Une semaine ça dure combien de temps ? 7 jours
- Un mois ça dure combien de temps ? 4 semaines, 30 jours
- Une année ça dure combien de temps ? 12 mois, 52 semaines, 365 jours
- Tu es en vélo, au bout d'une heure, à combien de kilomètre seras-tu ? De 2 à 10 kms
- Tu es en voiture, au bout d'une heure, à combien de kilomètre seras-tu ? De 20 à 180 kms
- Tu es en avion, au bout d'une heure, à combien de kilomètre seras-tu ? De 200 à 2000 kms
- Dans combien de temps seras-tu une grande personne ?
- Dans combien de temps auras-tu un métier ?

TOTAL/14

Item 5 : Acquisitions objectives

- Dans une année, il y a combien de jours ?
- Dans un siècle, il y a combien d'années ?
- Combien y a-t-il de minutes dans 1 heure ?
- Combien y a-t-il de jours dans 1 semaine ?
- Combien y a-t-il de saisons dans l'année ?
- Combien y a-t-il de mois dans l'année ?
- Dis-moi quelle heure il est ?


TOTAL/7

Item 6 : Sentiments du temps

- Ton dernier anniversaire était il y a combien de temps ?
- Ton prochain anniversaire sera dans combien de temps ?
- Les vacances de Noël, c'était il y a combien de temps ?
- Raconte ce que tu fais pendant la journée.
- Que fais-tu en été ?
- Où aimerais-tu être l'an prochain ?
- Il est 10h. On met l'aiguille à 11h. Est-ce que tu as vieilli ? Explique-moi pourquoi.
- Qu'est-ce que le temps ?

TOTAL/8

Total/52

<u>Séquence</u> : les rituels		
<u>Séance 6</u> : rituels période 4 (mars-avril)		
<u>Domaines</u> :	Durée : 45 min	
<ul style="list-style-type: none"> - Français : langage orale, écriture, lecture - anglais - découvrir le monde : le temps - maths : numération et calcul 		
<u>Objectif</u> : Créer un moment quotidien commun d'apprentissage et d'échange.		
<u>Compétences</u> :		
<u>Langage oral</u> :	<u>Découvrir le monde : le temps</u> <ul style="list-style-type: none"> - Se repérer dans la journée - Se repérer dans la semaine - Se repérer dans le mois - Utiliser le calendrier - Connaître les jours de la semaine - Connaître les mois de l'année 	
<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre, acquérir et utiliser un vocabulaire pertinent concernant les actes du quotidien (groupe 1) - Prendre part à des échanges verbaux tout en sachant écouter les autres ; poser des questions (groupe 2) - Rapporter clairement un évènement ou une information très simple : exprimer les relations de causalité, les circonstances temporelles et spatiales (groupe 3) 		
<u>Lecture/compréhension</u> :	<u>Numération</u> : <ul style="list-style-type: none"> - Connaître la comptine numérique jusque 31 - Additionner mentalement des petites quantités - Reconnaître les chiffres jusque 31 	
<ul style="list-style-type: none"> - Identifier les personnages, les évènements, les circonstances spatiales d'un texte lu. 		
<u>Ecriture</u> :	<u>Calcul</u> : <ul style="list-style-type: none"> - Calculer mentalement des additions, des soustractions, des multiplications 	
<ul style="list-style-type: none"> - Distinguer phrase, mots et syllabes (groupes 1 et 2) - Concevoir et écrire de manière autonome une phrase simple et cohérente (groupe 3) - Relire sa production et la corriger (groupe 3) 		
<u>Anglais</u> :		
<ul style="list-style-type: none"> - Répondre à des questions sur des sujets familiers (date, météo) - Dénombrer 		

Activité du maître	Activité de l'élève	Adaptations	Durée	Organisation
Solliciter les élèves pour effectuer les différentes tâches des rituels (date, calendrier, météo, présents). Demander à un élève et/ou au groupe classe de réciter : <ul style="list-style-type: none"> - la comptine des jours de la semaine - la comptine des mois de l'année - la comptine numérique Pour les grands, demander en Anglais : <ul style="list-style-type: none"> - la date (« what's the date today ? ») - la météo (« what's the weather like today ? ») - les absents (« who is absent today ? ») Faire réciter en français et en anglais Demander à un élève de repérer sur le calendrier la	Donner la date du jour, de la veille et du lendemain. Se repérer sur le calendrier et expliquer aux autres comment il a fait. <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Montrer les colonnes (les jours), les lignes (la semaine), la case avant (la veille) et après (le lendemain). Formuler et afficher la date Regarder par la fenêtre ou sur la station météo pour connaître la météo. Afficher la météo et la donner en anglais. Réciter les comptines du temps et numérique en anglais ou en français.	<u>Danny, Lyona, Amélia</u> : solliciter au moment de la date pour améliorer la structuration (BEP) <u>Danny et Logan</u> : s'assurer qu'ils soient attentifs, solliciter <u>Amélia</u> : solliciter si erreur (amener situation de langage), laisser la possibilité de parler à son tuteur ou d'indiquer ses choix par le geste lors des situations orales.	10 min	Au coin regroupement : Phase orale Collectif

date d'aujourd'hui, barrer les jours passés. Ecrire, si besoin, des informations sur le calendrier.				
<ul style="list-style-type: none"> Le lundi : <u>métiers de la classe</u> : pour la semaine. J'accroche chaque prénom à côté de leur métier. <u>Quoi de neuf ?</u> : Demander à plusieurs élèves de s'exprimer devant le groupe classe. Gérer le temps de parole. Poser des questions pour aider l'élève à préciser son histoire. Avant que l'enfant ne prenne la parole : demander à <u>Danny</u> de bien écouter pour poser une question. 	<p>Les élèves choisissent ce qu'ils veulent faire pendant la semaine. (voir ceintures de comportement, si 1 ou 2 métiers)</p> <p>Raconter aux autres ce qu'ils ont fait pendant les vacances, le week-end, une expérience vécue, un objet à montrer...</p> <p>Poser des questions, pour plus de précision, à celui qui fait le quoi de neuf.</p>	<p><u>Danny</u> : lui laisser la priorité => choix <u>Lyona</u> : expliquer le métier puis faire reformuler (donner du sens aux apprentissages)</p> <p><u>Fabio et Danny</u> : priorité pour le quoi de neuf : disponibilité apprentissages</p> <p><u>Akhmed</u> : retenir des mots de vocabulaire compliqués et demander ensuite à Akhmed de les expliquer</p>	12 min	Phase orale Collectif
<ul style="list-style-type: none"> Le mardi : <u>Enigme du jour</u> : Faire piocher à un élève une étiquette « question du jour » puis la lire ou la faire lire. L'enseignant insistera sur les indices (visuels ou écrits) qui permettent de connaître la réponse, faire catégoriser. 2 groupes : l'un à l'oral en groupe (G1 et 2) et l'autre avec Nadia (énigme dessinée avec 2 ou 3 propositions) 	<p>Il s'agira pour eux de trouver la réponse à la question posée en relevant les indices.</p> <p>Groupes 1 et 2 : à l'écrit ou à l'oral selon les élèves. Donner sa réponse en la justifiant, en donnant les mots importants et indices.</p> <p>Groupe 3 : répondre à la question en montrant la réponse, donner les indices visuels ou contextuels.</p>	<p><u>Akhmed</u> : relever le vocabulaire non compris et l'expliquer, faire reformuler et noter mot dans cahier de vocabulaire.</p> <p><u>Léo</u> : besoin d'améliorer la compréhension, solliciter en priorité</p> <p><u>Amélia</u> : possibilité d'utiliser le geste et non le langage oral en montrant les indices visuels.</p>		Phase orale en groupe
<ul style="list-style-type: none"> Le mercredi : <u>Calcul</u> : selon les élèves, faire piocher une carte calcul. Les laisser la résoudre sur feuille ou cahier selon la carte. Dirigé avec le groupe 3. 	<p>Selon fiche et élèves, additionner, soustraire ou multiplier. Les tuteurs peuvent aller aider leurs camarades quand ils ont terminé leur carte.</p>	<p><u>Danny</u> : avec Nadia, aide à l'utilisation des bons outils, attention à maintenir.</p>		Phase écrite individuelle
<ul style="list-style-type: none"> Le jeudi : <u>Image du jour</u> : présenter une image qui correspond aux apprentissages, aux sorties du moment. Faire verbaliser les élèves sur le type d'image, le contexte. Développer le vocabulaire. Solliciter les élèves en posant des questions et en créant le lien avec les apprentissages en cours. Faire expliquer et reformuler le vocabulaire utilisé, en apporter si besoin est. 	<p>Décrire une image.</p> <p>Donner le lien entre l'image et les apprentissages en cours ou émettre des hypothèses sur un futur apprentissage.</p> <p>Donner le type d'image (affiche, photo, tableau...)</p> <p>Apporter, expliquer le vocabulaire relatif au type d'image ou à l'apprentissage en lien avec cette dernière.</p>	<p><u>Lyona</u> : reformuler ses phrases pour améliorer la syntaxe et la prononciation</p> <p><u>Elodie</u> : améliorer la clarté cognitive en lui demandant de créer le lien avec les apprentissages.</p> <p><u>Danny</u> : donner du sens aux apprentissages. « pourquoi cette image ? »</p>		Phase orale collective
<ul style="list-style-type: none"> Le vendredi : <u>Problème maths</u> : selon les élèves, faire piocher une carte calcul. Les laisser la résoudre sur feuille ou cahier selon la carte. 	<p>Selon fiche et élèves, résoudre un problème plus ou moins complexes.</p> <p>Utiliser les outils à disposition. Travail à effectuer</p>	<p><u>Danny et Akhmed</u>: fiche procédure problème.</p> <p><u>Léo</u> : faire verbaliser procédure => améliorer métacognition.</p>		Phase écrite individuelle ou collectif pour le groupe 3.

Résolution en collectif pour le groupe 3. Lecture accompagnée des problèmes pour groupe 2.	sur ardoise et à faire valider par adulte en expliquant procédure.			
<p><u>Phrase du jour :</u> Pour le groupe 1 : les élèves choisissent une phrase ou un thème dans leur liste et rédigent dans leur cahier de brouillon. Après autocorrection, ils la recopient sur la fiche. Pour les groupes 2 et 3 : En collectif, demander aux élèves de quoi ils aimeraient parler dans la phrase du jour. Laisser les élèves s'exprimer puis formuler une phrase correcte et demander aux élèves de la répéter. On reprend la phrase ensemble et on compte le nombre de mots. Tracer un trait au tableau pour chaque mot. Aider les élèves à se mettre d'accord sur le nombre de mots en décomposant la phrase. Les élèves du groupe 2 écrivent les mots qu'ils connaissent puis pour les mots difficiles, décomposer en syllabe puis associer phonèmes aux graphèmes. Apporter quand graphème inconnu ou lettres muettes.</p>	<p>En fonction de l'actualité ou de l'humeur générale de la classe, les élèves rédigent une phrase (ou 2). Le groupe 1 : écrire sur le cahier de brouillon la phrase puis revenir sur les erreurs soulignées par l'enseignante. Autocorrection. Les groupes 2 et 3 : en collectif, les élèves choisissent un sujet pour la phrase du jour puis répètent la phrase donnée par l'enseignante. Chacun leur tour, les élèves énoncent la phrase puis comptent le nombre de mots. Ecrire les mots connus et les graphèmes connus (le reste est donné par l'enseignante)</p>	<p>G1 : fiches aides autocorrection personnalisée <u>Léo</u> : faire répéter et s'assurer de la bonne prononciation <u>Akhmed</u> : faire relire la phrase oralement, apporter du vocabulaire (lexique et syntaxe).</p>	10 min	<p>Petits : phase orale Collectif Grands : phase écrite individuelle</p>
<p><u>Copie phrase du jour :</u> A leur place, demander aux élèves de barrer (comme sur le grand calendrier) les jours passés. Vérifier qu'il n'y ait pas d'erreur. Puis aider à l'écriture de la phrase du jour. Copier la phrase du jour pour le groupe 3.</p>	<p>Barrer les jours passés. Ecrire la date et la phrase du jour pour le groupe 1 (Fabio, Akhmed, Danny, Elodie) Ecrire la date et une courte phrase en cursive pour le groupe 2 (Léo, Tanguy et Elena) Ecrire la date en majuscule (Amélia, Lyona) Les élèves qui finissent plus rapidement peuvent aider leurs camarades.</p>	<p><u>Tanguy</u> : demander ce qu'il est capable d'écrire et écrire la suite ou laisser un autre élève l'écrire. <u>Logan</u> : s'assurer de la bonne compréhension de l'outil scripteur, l'encourager à utiliser la pince <u>Amélia, Lyona</u> : tracer les lignes sur feuilles</p>	5 min	Phase écrite individuelle
<p><u>L'emploi du temps de la journée :</u> Pour le groupe 1 : laisser les élèves regarder leur planning et annoncer les changements éventuels. Pour le groupe 2 : distribuer leur emploi du temps de la journée (individuel), les laisser en prendre connaissance et placer la pince au bon endroit. Pour le groupe 3 : donner le programme de la journée et laisser les élèves trouver leurs étiquettes pour les mettre dans l'ordre. Vérifier l'exactitude.</p>	<p>Groupe 1 : les élèves relisent leur emploi du temps pour se le remémorer. Si changement exceptionnel, ils l'écrivent avec un feutre effaçable. Groupe 2 : lecture de l'emploi du temps. Placer la pince et la déplacer tout au long de la journée. Groupe 3 : écouter l'enseignante donner le programme, trouver l'étiquette et les placer dans l'ordre sur sa table.</p>	<p><u>Fabio</u> : revoir avec lui emploi du temps si changement (besoin d'un cadre) <u>Danny et Akhmed</u> : s'assurer de la bonne compréhension <u>Lyona</u> : demander de refaire l'emploi du temps et demander ce que l'on fait avant chaque séance (donner du sens)</p>	8 min	<p>Phase orale collective (groupe 3) Phase individuelle pour les autres</p>

Annexe 3

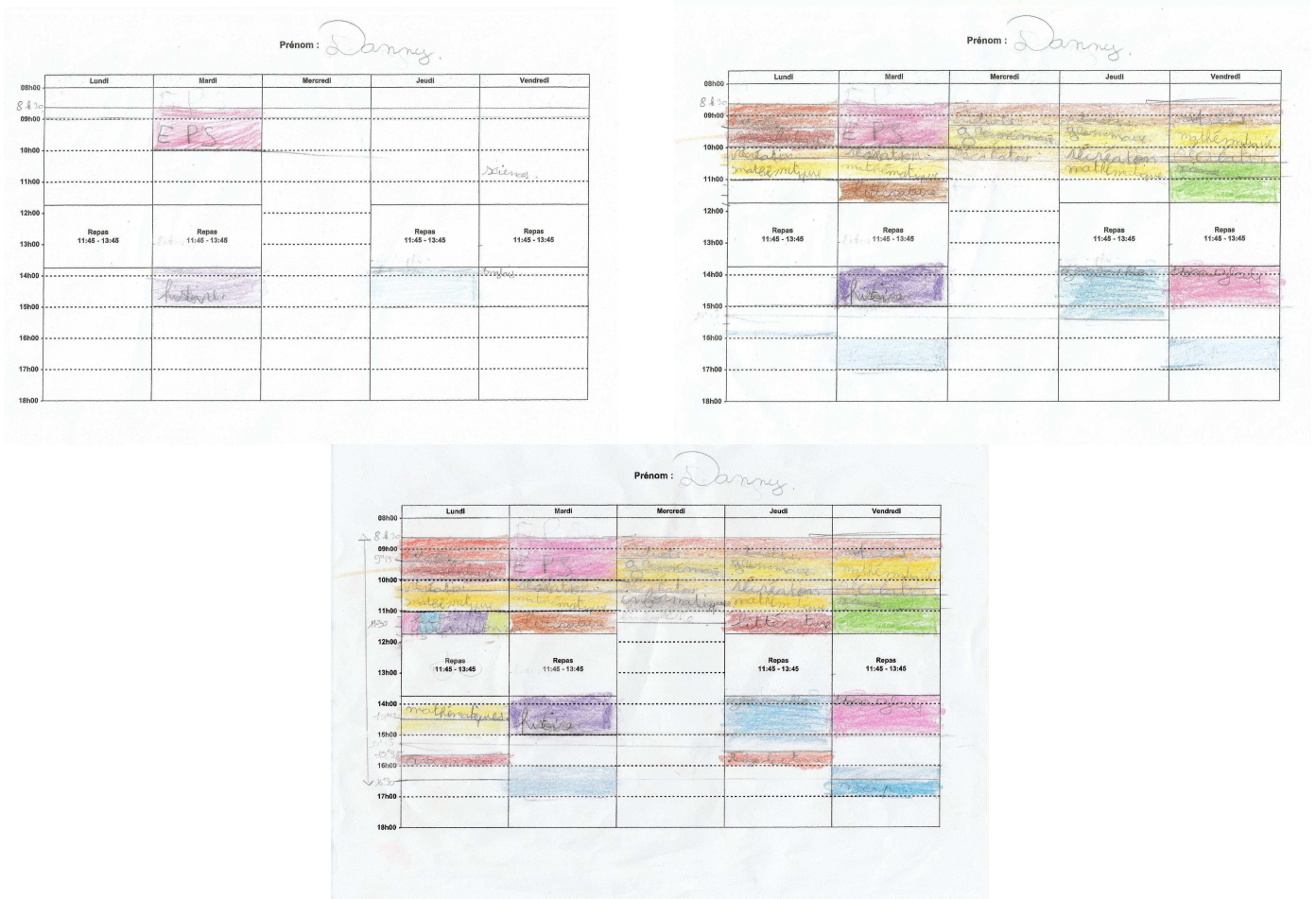
Travaux de Danny sur l'emploi du temps

1^{ère} étape : Liste des matières

2^{ème} étape (après conflit socio-cognitif) : tableau avec les jours mais sans les horaires

A handwritten grid on graph paper with columns for days of the week: Lundi, Mardi, Mercredi, Jeudi, Vendredi. To the right of the grid, there are handwritten notes: '- Les récréations : 10:45' and '- La cantine : 11:45'. The grid itself is mostly empty.

3^{ème} étape (support donné vierge avec quelques repères temporels) : emploi du temps et évolution de sa construction



4^{ème} étape : création de l'emploi du temps grâce à un logiciel informatique



Emploi du temps créé par Danny :

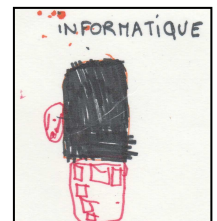
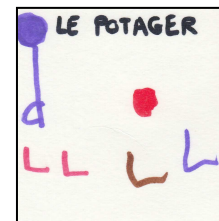
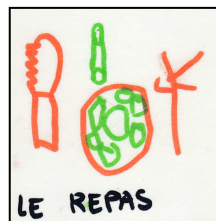
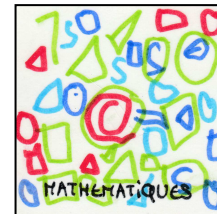
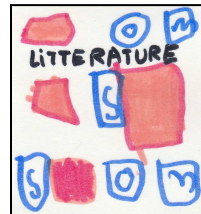
Planning de DANNY

	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
08h00					
09h00	rituels 08:30 - 09:15	EPS 08:30 - 10:00 Mme Gaillard	rituels 08:30 - 09:15	rituels 08:30 - 09:15	rituels 08:30 - 09:15
10h00	vocabulaire 09:15 - 10:00		Grammaire 09:15 - 10:00	Grammaire 09:15 - 10:00	Mathématiques 09:15 - 10:00
11h00	mathématiques 10:15 - 11:00	Mathématiques 10:15 - 11:00	Informatique 10:15 - 11:30	Mathématiques 10:15 - 11:00	Sciences 10:15 - 11:45 Mme Gaillard
	leçon inclusions 11:00 - 11:45	Littérature 11:00 - 11:45		Littérature 11:00 - 11:45	
12h00	repas 11:45 - 13:45	repas 11:45 - 13:45		repas 11:45 - 13:45	repas 11:45 - 13:45
13h00					
14h00	mathématiques 13:45 - 14:30	Histoire 13:45 - 15:00 Mme Gaillard		Géographie 13:45 - 15:15	Anglais 13:45 - 15:00 Mme Cirlanaru
15h00	compréhension - texte 14:30 - 15:15				
16h00	arts visuels 15:30 - 16:30			Conseil de classe 15:30 - 16:30	
17h00					
18h00					















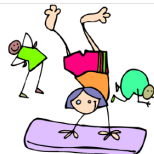
Annexe 4

Emploi du temps du troisième groupe

Emploi du temps avec dessins des élèves :



Emploi du temps avec dessins choisis collectivement :

			
Français	Arts visuels	Informatique	Conseil
			
Ecriture	Repas	Mathématiques	Littérature
			
Récréation	Découverte du monde	Rituels	Potager
			
Inclusion Mme Camusso	Orthophoniste	Musique	Sport

Grille d'observations de l'autonomie face au temps qui passe...

			Amélia		Lyona		Danny	
	Compétences	Indicateurs	Septembre	Mars	Septembre	Mars	Septembre	Mars
Autonomie physique	Capacité à se repérer dans la journée	Savoir si c'est le matin ou l'après-midi	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui
		Comprendre l'emploi du temps	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui
		Utiliser les outils du temps à disposition (horloge, sablier...)	Non	Quand sollicitation de l'adulte	Non	Non	Non	Horloge, emploi du temps
	Capacité à se repérer dans la semaine ou le mois	Repérer ses moments de prise en charge, d'inclusion	Non	Dans la journée	Non	Dans la journée	Non	Oui
		Anticiper la préparation de son matériel en cas d'activités extérieures, d'inclusion	Non	Non	Non	Non	Non	Selon les jours
		Anticiper ses interventions au conseil de classe	Non	Non	Non	Non	Non	Une fois
	Capacité à adapter son rythme à celui du groupe	Se ranger dès que ça sonne	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
		Aller aux toilettes pendant la récréation	Non	Non	Non	Oui	Oui	Oui
	Autonomie intellectuelle	Capacité à gérer les temps de travail et les temps libres	Respecter les consignes de temps	Non	Oui avec sablier	Non	Oui avec sablier	Non
Programmer son travail (plan de travail, projet)			Non	Non	Non	Non	Non	Non
Savoir ce qu'il faut quand on a terminé un travail			Non	Demande	Non	Non	Non	Oui mais ne le fait pas toujours
Gérer son temps libre (pas d'énervement, choisir une activité, respecter ceux qui n'ont pas fini...)			Non	Non	Non	Non	Non	Non

Annexe 5

	Capacité à faire ce qui est demandé	Etre attentif suffisamment longtemps et comprendre la consigne, se lancer dans l'activité et rester concentré durant le temps de l'activité	Non	Non	Non	Se lance dans l'activité même si non compris, arrête que lorsque je le demande	Non	Ok pour la consigne, très difficile pour toute l'activité
	Capacité à surmonter une difficulté	Persévérer, utiliser des outils d'aide, demander de l'aide, accepter de se corriger...	Non	Connait les outils mais n'y fait pas référence de manière autonome	Non	Connait les outils mais n'y fait pas référence de manière autonome	Rarement	Très souvent
Autonomie affective et relationnelle	Capacité à se détacher de l'adulte	Prendre des initiatives, utiliser ses outils sans sollicitation de l'adulte	Non	Non	Non	Fait mais encore besoin de la confirmation de l'adulte	Non	Oui, souvent
		Gérer son besoin de l'adulte, limiter le temps passé avec l'adulte	Non	Non	Non	Non	Non	Non
	Capacité à entrer en relation avec les autres élèves	Echanger, regarder, écouter, jouer, s'isoler... rester dans le propos et la chronologie de l'histoire	Non	Non	Non	Non	Avec grandes difficultés	Avec grandes difficultés

Localisation dans le temps	Evaluation de septembre	Evaluation de mars
Quel jour de la semaine était-on hier ?	/	/
Quel jour de la semaine est-on aujourd'hui ?	/	/
Quel jour du mois est-on ?	X	/
Est-on le matin ou l'après-midi ?	X	/ (parce qu'on a mangé)
Quelle heure est-il à peu près ? <i>à 1 heure près</i>	/	X : Midi (il est 14h00)
Quel mois est-on ?	/	/
Dans quelle saison ? (<i>stricte</i>)	X	/
En quelle année ?	/	/
Quel jour de la semaine sera-t-on demain ?	/	/
Les vacances de Pâques sont quel mois ? <i>mars ou avril</i>	X	/
Noël est à quelle date ?	/	/
TOTAL/11	7	10
Ordre et succession		
Quelles sont les jours de la semaine ?	/	/
Quels sont les mois ?	/	/
Quelles sont les saisons ?	/	/
Ecris-moi cette date comme elle doit être écrite.	/	/
Les vacances sont à Pâques, Noël, 14 juillet, Mardi Gras. Dis-moi dans quel ordre sont les vacances ? <i>Matériel a donné dans l'ordre</i>	X	/
Je vais te dire des noms de personnes célèbres dans l'histoire, mais en désordre. Classe-les dans le bon ordre : Napoléon, De Gaulle, Henri IV, Vercingétorix, Louis XIV, Jeanne d'Arc.	X	X
TOTAL/6	4	5
Notions d'âge		
Quel âge avais-tu l'an dernier ?	/	/
Quel âge avais-tu quand tu es né ? <i>pas d'âge</i>	/	/
Quelle est ta date de naissance ?	/	/
Quel âge auras-tu l'an prochain ?	/	/
A quel âge est-on une grande personne ? <i>entre 18 et 25 ans</i>	X : Jusque 18 ans	/ (à partir de 18 ans)
A quel âge est-on vieux ? <i>à 50 ans et au-delà</i>	X	/
TOTAL/6	4	6
Appréciation de la durée		
Combien de temps a duré notre conversation ? <i>à 10 minutes près</i>	11h30	/
Un jour ça dure combien de temps ? <i>24 heures</i>	13h	X : 60 heures

La nuit ça dure combien de temps ? <i>entre 7h et 17h</i>	1h	10 minutes puis 2 heures
Le mardi ça dure combien de temps ?	13h	15h30
Le dimanche ça dure combien de temps ?	12h	10 min
Et qu'est-ce qui est le plus long de tout ça ?	13h	Les NAP
Une semaine ça dure combien de temps ? <i>7 jours</i>	1h	/
Un mois ça dure combien de temps ? <i>4 semaines, 30 jours</i>	12h	/
Une année ça dure combien de temps ? <i>12 mois, 52 semaines, 365 jours</i>	1 mois	/
Tu es en vélo, au bout d'une heure, à combien de kilomètre seras-tu ? <i>De 2 à 10 kms</i>	5 kms	1 km
Tu es en voiture, au bout d'une heure, à combien de kilomètre seras-tu ? <i>De 20 à 180 kms</i>	10 kms	10 kms
Tu es en avion, au bout d'une heure, à combien de kilomètre seras-tu ? <i>De 200 à 2000 kms</i>	5 kms	1 km (un avion roule doucement)
Dans combien de temps seras-tu une grande personne ?	14 ans	/
Dans combien de temps auras-tu un métier ?	18 ans	/
TOTAL/14	1	6
Acquisitions objectives		
Dans une année, il y a combien de jours ?	30 ou 31	28, 29, 30 ou 31
Dans un siècle, il y a combien d'années ?	10 siècles	Je ne sais pas
Combien y a-t-il de minutes dans 1 heure ?	5	50 minutes
Combien y a-t-il de jours dans 1 semaine ?	/	/
Combien y a-t-il de saisons dans l'année ?	/	/
Combien y a-t-il de mois dans l'année ?	/	/
Dis-moi quelle heure il est ?	X	14h18 (à la pace de 14h14)
TOTAL/7	3	3
Sentiments du temps		
Ton dernier anniversaire était il y a combien de temps ?	7 mois	/
Ton prochain anniversaire sera dans combien de temps ?	/	/
Les vacances de Noël, c'était il y a combien de temps ?	25 décembre	« Il y a 6 temps » (Danny a déduit 25, date de Noël aux nombres de jours dans le mois de décembre)
Raconte ce que tu fais pendant la journée.	Dessine, joue, c'est tout	Je joue, je regarde la télé, je mange
Que fais-tu en été ?	Dehors	Dehors
Où aimerais-tu être l'an prochain ?	A la mer	Au collège
Il est 10h. on met l'aiguille à 11h. Est-ce que tu as vieilli ? Explique-moi pourquoi.	Non, il est l'heure de manger	Non, c'est la taille qui grandie
Qu'est-ce que le temps ?	Météo	Les heures, les minutes, les secondes et le temps de la journée
TOTAL/8	1	3
Total/52	20	33

Compétences Lyona et Amélia : SE REPERER DANS LE TEMPS

	Lyona		Amélia	
	Septembre	Mars	Septembre	Mars
Connaître la suite des jours de la semaine	NA	CA (lundi, mercredi, dimanche)	CA	A
Connaître la suite des mois de l'année	NA	NA	NE	NA
Connaître les 4 saisons	NA	NA	NE	CA
Se repérer sur un calendrier	NA	CA (avec aides visuelles)	NA	CA (avec aides visuelles)
Utiliser à bon escient un vocabulaire temporel (avant, après, demain...)	NA	NA	NA	CA
Boehm 3 (nombre de bonnes réponses dans l'item « temps »)	1/6	4/6	1/6	4/6
Connaitre sa date de naissance	NA	NA	NA	NA
Connaitre la date du jour	NA	NA	NA	NA

RESUME :

Dans ce mémoire, nous nous intéressons à la manière d'amener les élèves à mieux se repérer dans le temps, à situer leurs actions pour qu'ils deviennent de futurs citoyens autonomes. Une première partie est consacrée à mieux comprendre la notion de temps, à savoir comment elle se construit chez l'enfant et surtout à connaître les difficultés pour les élèves ayant des troubles des fonctions cognitives à appréhender ce concept. Puis, au travers d'activités ritualisées ou encore de la mise en place d'outils comme l'emploi du temps et la frise annuelle, nous voyons comment les élèves ont développé des nouvelles compétences dans la structuration du temps et comment cela a permis une meilleure autonomie. La dernière partie est consacrée à l'analyse des difficultés et des limites pour les élèves. Ainsi, il apparaît que certaines compétences et fonctions cognitives sont étroitement liées au concept du temps et doivent être travaillées ou compensées avant de poursuivre les apprentissages dans ce domaine.

MOTS CLES :

Structuration du temps

Autonomie

Rituels

Emploi du temps