



HAL
open science

Comment l'autorégulation peut-elle améliorer la production d'écrit chez un élève souffrant de TDAH ?

Julie Hallynck

► **To cite this version:**

Julie Hallynck. Comment l'autorégulation peut-elle améliorer la production d'écrit chez un élève souffrant de TDAH?. Education. 2017. dumas-01624054

HAL Id: dumas-01624054

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01624054>

Submitted on 9 Jan 2019

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

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

MASTER 2 MEEF

Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation

Mention **Premier degré**

Année universitaire 2016 - 2017

Mémoire

UE3 - UE5

Semestre 4

Session 1

***Comment l'autorégulation peut-elle améliorer la production
d'écrit chez un élève souffrant de TDAH ?***

Prénom et Nom de l'étudiant : Julie Hallynck

Site de formation : Villeneuve d'Ascq

Section : 6

Séminaire suivi : Élèves à besoins éducatifs particuliers

Directeur de mémoire (nom et prénom) : Agnès Desbiens



SOMMAIRE

| | |
|--|-----------|
| <i>Introduction</i> | <i>1</i> |
| I. ELEMENTS THEORIQUES | 2 |
| A. Qu'est ce que les TDA/H | 2 |
| 1. Définition et caractéristiques | 2 |
| 2. Les TDAH à l'école | 4 |
| B. L'autorégulation et l'évaluation dynamique | 5 |
| 1. L'hétérorégulation | 5 |
| 2. L'autorégulation | 6 |
| 3. Lien entre hétérorégulation et autorégulation | 6 |
| 4. Lien entre évaluation dynamique et hétérorégulation | 7 |
| C. Les différentes difficultés en production d'écrit et les pistes pédagogiques | 8 |
| 1. Les difficultés en production d'écrit | 9 |
| 2. La production d'écrit au CM2 | 9 |
| 3. Les pistes pédagogiques préconisées pour adapter sa pédagogie à un élève TDAH | 10 |
| D. Problématique et hypothèse | 11 |
| II. PARTIE METHODOLOGIQUE | 13 |
| A. Contexte | 13 |
| 1. Contexte de l'école | 13 |
| 2. Description de l'élève observé | 14 |
| B. Ma démarche | 15 |
| 1. Le projet de soutien et de stimulation à l'autorégulation | 16 |
| 2. Entretien avec Lucas | 17 |
| 3. Les différents temps de production | 18 |
| 4. Les différents sujets d'écriture | 19 |
| 5. La fiche d'autoévaluation | 21 |
| C. Observations et résultats | 22 |
| 1. Observations | 22 |
| 2. Interprétations et résultats | 24 |
| III. DISCUSSION | 28 |
| 1. Les apports de cette étude sur ma pratique professionnelle et personnelle | 29 |
| 2. Les limites de cette recherche | 30 |
| <i>Conclusion</i> | <i>31</i> |
| <i>Bibliographie</i> | |
| <i>Annexes</i> | |

Introduction

« Cet enfant ne tient pas en place », « il perturbe la classe », « il n'écoute rien ». Autant de réflexions et de signes qui renvoient à la notion d'hyperactivité encore très peu connue en France. Pourtant, ce syndrome toucherait 3 à 5 % des enfants scolarisés et c'est donc une réalité à laquelle tout enseignant pourra être confronté dans sa carrière. C'est pourquoi, j'ai souhaité aborder les Troubles de Déficit d'Attention avec Hyperactivité car c'est un sujet qui m'a, dans un premier temps questionné. Qu'est ce que les TDAH ? Comment distinguer un enfant agité d'un enfant souffrant de ce trouble ?

Pour donner à ces élèves les meilleures conditions d'apprentissages, il est nécessaire de connaître les spécificités des TDAH pour ainsi pouvoir mieux intégrer ces élèves en classe et leur proposer une pédagogie adaptée, différenciée et des stratégies à mettre en place en classe ordinaire.

En tant que professeur des écoles stagiaire, il est important pour moi d'intégrer et de faciliter les apprentissages pour tous les élèves de ma classe de CM2 et ainsi répondre à la compétence 4 du référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation « prendre en compte la diversité des élèves ». C'est pourquoi, j'ai choisi de travailler avec Lucas, un élève de ma classe souffrant de TDAH et dont j'ai observé des difficultés en production d'écrit. Mes recherches m'ont menées au concept d'autorégulation, un concept permettant d'impliquant les élèves dans les apprentissages et de leur permettre de contrôler leurs apprentissages avec pour finalité l'autonomie dans les apprentissages.

C'est pourquoi, lors de ce mémoire, je vais tenter de répondre à la problématique suivante :

Comment l'autorégulation peut elle améliorer la production d'écrit chez un élève souffrant de TDAH ?

Mon hypothèse étant qu'en stimulant l'autorégulation, en passant par l'hétérorégulation, l'élève TDAH améliorera sa production écrite tant au niveau de l'attention à la tâche qu'à la qualité de l'exercice.

Je vais dans une première partie présenter les éléments de ma problématique, à savoir le trouble déficit de l'attention/ hyperactivité mais également l'autorégulation. Puis j'exposerai la mise en place de ma démarche et mes observations et enfin je terminerai par les résultats et l'analyse de mes recherches.

I. ÉLÉMENTS THÉORIQUES

Qu'est ce que les TDA/H

1. Définition et caractéristiques

Le Trouble de Déficit d'Attention avec ou sans Hyperactivité est un trouble neuro-développemental. Il est considéré, aujourd'hui, comme un trouble spécifique des apprentissages comme les troubles « DYS » (dyslexie, dyspraxie...). Ces troubles neuro-développementaux perturbent l'acquisition, la compréhension, l'utilisation et le traitement de l'information verbale ou non verbale. Les troubles de l'apprentissage, dont le TDAH fait parti, ne résultent pas d'une mauvaise formation scolaire ou d'un contexte familial défaillant, ni même d'un manque de volonté d'apprendre.¹

Trois caractéristiques sont prédominantes dans les symptômes du TDAH.

- Le déficit d'Attention:

L'attention est une fonction automatique, inconsciente qui reçoit, analyse et filtre des informations afin de permettre à une personne de rester concentrée sur la tâche à accomplir. Lorsque l'attention dysfonctionne, on est distrait par son environnement en permanence. Que ce soit par des stimuli externes (sonores ou visuels) ou des stimuli internes (pensées, émotions)

- L'hyperactivité

L'hyperactivité peut être motrice et intellectuelle chez l'enfant TDAH. Elle souligne une instabilité physique, une impatience, des pensées désorganisées. L'enfant remue exagérément, parle beaucoup en passant d'un sujet à un autre...

¹ Eduscol, ressources d'accompagnement, scolariser les enfants présentant des troubles des apprentissages (TSA)

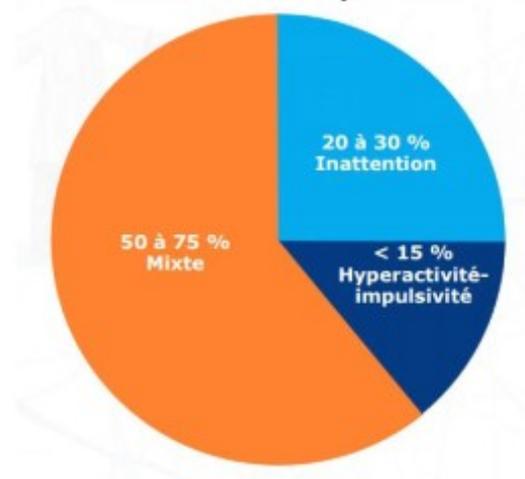
- L'impulsivité

On dit de quelqu'un qu'il est impulsif lorsqu'il agit « *sous la poussée d'une force irrésistible, en l'absence de toute volonté réfléchie*² ». Chez l'enfant TDAH, cette impulsivité va se traduire par une grande difficulté à se retenir de parler, d'attendre son tour ou de laisser les autres parler. Un manque de patience peut entraîner des crises de colère.

Ces troubles peuvent survenir sans la présence d'un TDAH, il est donc important d'y associer certains critères qui permettent d'envisager un diagnostic :

- La durée du comportement (persistance des symptômes depuis plus de six mois)
- La fréquence de l'inattention (présence dans plusieurs situations différentes)
- L'intensité (troubles responsables de problèmes dans le fonctionnement social, scolaire, familial)

Présentation clinique du TDAH



Source: Angelo FALLU. Pourquoi le TDAH? L'Espèce Humaine et Contemporaine!

Voici un graphique montrant la répartition des symptômes du TDAH.

² Définition du Larousse

Les TDAH présentent dans la plupart des situations, plusieurs symptômes liés au trouble : 50% à 75% des gens diagnostiqués du TDAH ont un problème d'inattention et d'hyperactivité.

2. Les TDAH à l'école

L'intégration et la prise en charge efficace d'un enfant avec TDAH à l'école, implique une double démarche: La prise en compte des aspects relationnels et institutionnels propres à l'école qui accueille l'enfant et la mise en place d'une pédagogie différenciée réalisée dans le cadre d'un partenariat étroit entre les parents, les enseignants et les éventuels intervenants spécialisés. Cela donne accès à des aménagements scolaires mis en place après discussion avec la famille et les professionnels.

- La scolarisation des enfants handicapés : loi 11 février 2005.

La loi du 11 février 2005 est la loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation de la citoyenneté des personnes handicapées qui a permis des avancées majeures dans la politique de scolarisation des élèves en situation de handicap. L'objectif est d'aller vers une école toujours plus inclusive sachant s'adapter aux besoins spécifiques. Les différents dispositifs de scolarisation, les parcours de formations individualisées et les aménagements personnalisés en fonction des besoins des élèves sont autant de mesures participant à l'inclusion scolaire.³

Cette loi permet de donner à chaque enfant en situation d'handicap le droit à une scolarisation en milieu ordinaire et à un parcours scolaire continu et adapté.

- le PPS

L'enfant porteur d'un handicap doit pouvoir bénéficier d'une scolarisation adaptée et c'est le PPS (Plan Personnalisé de Scolarisation) qui définira les modalités de scolarité de l'enfant en tenant compte des souhaits de l'enfant et des parents.

Les modalités de déroulement sont diverses et concernent :

³ <http://www.education.gouv.fr/cid207/la-scolarisation-des-eleves-en-situation-de-handicap.html>

- la qualité et la nature des accompagnements,
- le recours à une aide humaine individuelle ou mutualisée
- le recours à un matériel pédagogique adapté,
- les aménagements pédagogiques.

Ces mises en place nécessitent un réel travail d'équipe entre les enseignants et une coopération entre les familles et l'école. L'enseignant doit également être bienveillant et proposer un cadre de travail qui favorise l'échange et l'écoute entre lui et l'élève.

B. L'autorégulation et l'évaluation dynamique

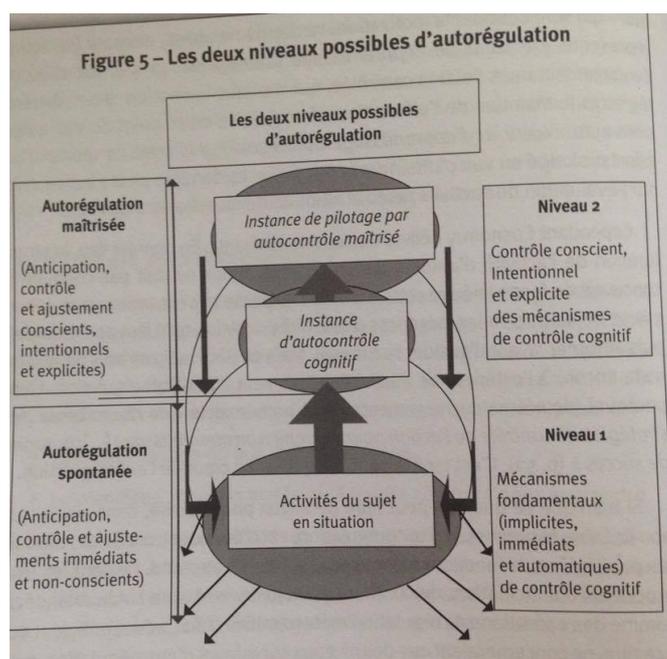
Comment les enseignants peuvent-ils aider les élèves à construire véritablement leurs apprentissages ? Comment aider les élèves à mieux apprendre en trouvant un fonctionnement d'eux-mêmes comme sujet apprenant ? C'est la problématique que développe Hadji (2012) pour aborder le concept d'autorégulation. Mais avant de parler d'autorégulation, il convient de revenir sur la régulation des apprentissages. Le concept de régulation renvoie aux idées de réglage, d'ajustement, de contrôle, de mise au point selon Scallon (2000). Allal (2007) propose de définir la régulation des apprentissages comme une succession d'opérations visant à fixer un but, contrôler la progression de l'action vers le but, assurer un feedback et confirmer la trajectoire de l'action ou la réorienter. Ainsi, le processus de régulation englobe les régulations internes (l'autorégulation) mais aussi les régulations externes (l'hétérorégulation). Je définirai donc ces deux concepts pour montrer leurs interactions. Je m'appuierai sur l'ouvrage de Nader-Grosbois (2007) pour définir ces notions.

1. L'hétérorégulation

Ce concept se traduit par l'intervention de facteurs de régulation externes. Nader-Grosbois (2007) considère que l'hétérorégulation rassemble « les initiatives d'adulte ou d'expert : étayage, régulation inter-psychique, médiation sociale, tutorat... émises à l'égard de l'enfant en faveur de son développement ou de ses apprentissages ; initiatives influençant de manière variable les stratégies autorégulatrices de l'enfant. » C'est les régulations liées aux interactions avec l'environnement, et en particulier avec les autres acteurs de la situation éducative, les enseignants et les pairs.

2. L'autorégulation

L'autorégulation fait appel à différentes dimensions : cognitives, métacognitives, affectives, motivationnelles... On peut la définir par le fait de conduire soi-même la régulation de son activité : être capable d'exercer un contrôle sur ses activités et sur ses apprentissages. Ainsi d'après Allal (1993), des mécanismes d'autorégulation interviennent depuis la naissance dans le fonctionnement du sujet humain. Cependant, la capacité à l'autorégulation n'est pas la même pour tous les élèves et il est important de travailler dans ce sens pour la stimuler, la développer car à terme c'est l'autorégulation qui est au centre des apprentissages et l'hétérorégulation est un chemin pour y parvenir et pour la soutenir. En effet, « l'élève est le seul à pouvoir réguler ses apprentissages et à pouvoir apprendre ou se former, la sphère extérieure (enseignants, parents, pairs) ne peut pas le faire pour lui mais elle peut la fortifier et la rendre plus opératoire pour pouvoir passer d'une autorégulation spontanée à une autorégulation maîtrisée à terme. » (Hadjji, 2012).



Source : *Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages*, Charles Hadji, 2012.

3. Lien entre hétérorégulation et autorégulation

L'autorégulation est donc un processus qui s'enrichit à l'aide de régulations internes et externes. Il s'agit là d'une dynamique interactive où un passage progressif de l'hétérorégulation (étayage externe) à l'autorégulation (désétayage) permet « de

renforcer les capacités du sujet à gérer lui-même ses projets, ses progrès, ses stratégies face aux tâches et aux obstacles ». (Perrenoud, 1998). Il est important de noter que autorégulation et hétérorégulation ne s'opposent pas puisque c'est une succession d'opérations qui mène à l'autorégulation.

4. Lien entre évaluation dynamique et hétérorégulation

L'évaluation dynamique trouve ses origines notamment dans les travaux de Vygotski et dans la notion de ZDP (Zone de développement proximale) : « Ce que l'enfant est en mesure de faire aujourd'hui à l'aide des adultes, il pourra l'accomplir seul demain » (Vygotski, 1985).

L'évaluation dynamique se propose de réduire la distance entre les performances et les compétences en aidant le sujet à exprimer « au mieux » ses capacités cognitives. Catherine Tourrette (2011) nous rapporte que l'objectif initial de l'évaluation dynamique tel qu'il est présenté par Paour, Jaume et Robillard (1995) est de diminuer l'écart entre l'efficacité observée dans les conditions standardisées et l'efficacité obtenue avec l'aide de l'examineur. Pour cela, il s'agit de revenir sur les erreurs du sujet et de lui fournir des aides progressives, ou des changements au niveau de la nature des supports. L'évaluation dynamique permet d'obtenir des informations qualitatives supplémentaires sur les capacités cognitives du sujet, ses stratégies de résolution, de tester les hypothèses formulées à l'issue de la passation classique, et enfin de proposer des remédiations et/ou aménagements pédagogiques adaptés. Elle permet donc d'obtenir plus d'informations sur l'élève pour mieux comprendre ses difficultés et orienter au mieux une différenciation pédagogique. Elle permet également d'associer évaluation et formation puisque contrairement à l'évaluation classique, l'évaluation dynamique permet au professeur d'intervenir selon différentes aides. C'est avec l'évaluation dynamique que l'hétérorégulation pourra être la plus ciblée.

Les différents systèmes d'aide :

1° degré : aide attentionnelle. Cette aide consiste à donner des feedbacks à l'élève lui permettant de réaliser l'action demandée dans le but de fournir une aide personnalisée dans un contexte donné.

2° degré : aide motivationnelle. Cette aide consiste à motiver l'élève dans sa tâche en cours pour remobiliser sa confiance en lui, ses connaissances et pour l'encourager.

3° degré : aide stratégique. Cette aide consiste à fournir à l'élève une aide sur la méthodologie à acquérir pour faciliter la tâche. Cela peut se traduire par une aide de planification (découpage en sous tâches) mais aussi à chercher une source et à l'utiliser.

4° degré : aide de simplification de la tâche. Cette aide consiste à faciliter la tâche de l'élève en différenciant le travail pour simplifier et ne pas bloquer l'élève dans ses obstacles.

C. Les différentes difficultés en production d'écrit et les pistes pédagogiques

« On ne peut exiger d'un enfant atteint de TDA/H qu'il travaille avec concentration pendant plusieurs heures de suite, tout comme on ne peut exiger d'un enfant aveugle qu'il voie ou d'un enfant sourd qu'il entende. Accepter le diagnostic de TDA/H, c'est éliminer du même coup toute velléité de qualifier cet enfant de paresseux, d'irresponsable ou d'immature. »⁴ (Citation du Docteur André Merminod, neurologue pédiatre au Centre hospitalier universitaire de Sherbrooke.)

Les caractéristiques de l'inattention, de l'hyperactivité et de l'impulsivité dans la salle de classe sont notamment des difficultés à :

- S'occuper de son matériel scolaire;
- entreprendre ses tâches; les accomplir en classe.
- rester assis tranquille et à fixer son attention sur la tâche à accomplir;
- diriger son attention sur les tâches et les personnes;
- écouter les consignes;
- organiser et gérer son temps;

- travailler de façon autonome ;
- garder une constance dans les travaux rendus (d'un jour à l'autre, selon l'heure);
- participer aux discussions en classe (ex: attendre son tour, écouter les autres);
- savoir faire face aux changements.

L'enfant souffrant de TDAH peut donc rencontrer des difficultés d'apprentissages scolaires mais également des difficultés sociales, dans ses rapports avec les autres, ce qui peut rendre difficile son intégration à un groupe.

1. Les difficultés en production d'écrit

Les difficultés sont donc diverses comme par exemple des difficultés de mise à la tâche lors de production d'écrit. En effet, il est possible qu'il soit difficile pour un élève souffrant de TDAH de transposer ses idées sous forme écrite. Les problèmes lors du passage à l'écrit peuvent être liés à la composition de la phrase ou du texte que l'on souhaite écrire (transformer ses pensées en mots et ordonner les mots) mais également à la transcription (l'écriture des mots). Cela peut être expliqué par diverses raisons comme par exemple une mauvaise mémoire de travail qui entrave la composition et l'organisation d'idées et de mots, mais aussi une écriture désorganisée liée à une motricité fine peu développée par exemple.

2. La production d'écrit au CM2

La production d'écrit est très importante tout au long de la scolarité et devient de plus en plus présente au cours des années élémentaires. Au CM2, l'élève doit écrire tous les jours, il doit préparer sa future entrée au collège et doit donc savoir écrire, écouter, sélectionner les informations et prendre des notes, cela demande un travail très important et une mise en condition en CM2. Au cycle 3, les élèves affirment leur posture d'auteur et sont amenés à réfléchir sur leur intention et sur les différentes stratégies d'écriture. L'entraînement à l'écriture cursive se poursuit, de manière à s'assurer que chaque élève a automatisé les gestes de l'écriture et gagne en rapidité et efficacité.

(cf. annexe 1, les attendues en écriture au cycle 3.)

Les attendues en écriture au cycle 3 sont :

- Écrire un texte d'une à deux pages adapté à son destinataire.
- Après révision, obtenir un texte organisé et cohérent, à la graphie lisible et respectant les régularités orthographiques étudiées au cours du cycle.

3. Les pistes pédagogiques préconisées pour adapter sa pédagogie à un élève TDAH

Ainsi, nous avons vu dans de nombreux ouvrages des idées, stratégies, outils utilisés pour adapter sa pédagogie à un élève TDAH pour l'aider dans ces apprentissages.

Quelques idées possibles pour palier à quelques difficultés courantes:

Tout d'abord, nous l'avons vu, il faut établir une bonne relation parents / enseignant ainsi qu'une bonne relation enseignant / élève.

Ensuite, il faut structurer au maximum les journées, mettre en place des routines quotidiennes pour pouvoir aider l'élève à se repérer et à répondre à ses besoins d'ordre et de régularité.

Puis il est important, chez tous les élèves, mais encore plus chez les élèves souffrant de TDAH, de mettre en place des mesures préventives de comportement ; annoncer et afficher les règles, organiser des codes de couleur pour demander de l'aide...

Et enfin, il faut construire une relation avec l'élève sur du positif, des commentaires valorisants, une attitude bienveillante à son égard. L'élève souffrant de TDAH est critiqué avant de connaître le diagnostic : « concentre-toi » « tu n'écoutes pas la consigne » « fais moins de bruit ». Tout cela lui renvoie une image négative de lui-même, une perte de confiance en lui et provoquent des découragements et démotivation de plus en plus grande chaque jour.

Des exemples ci-dessous nous montrent quelques solutions possibles pour mieux gérer l'élève TDAH en classe :

- rester assis tranquille et à fixer son attention sur la tâche à accomplir;

Le besoin de bouger n'est pas un caprice chez l'enfant TDAH. Ainsi on pourra trouver des moments pour lui permettre de bouger (différents rôles, responsabilités : distribuer des feuilles), on pourra l'autoriser à sortir de classe (droits à fixer avec lui sous forme de contrat, à contrôler en amont)

- écouter les consignes;

Il faut s'assurer qu'il écoute avant de commencer à parler, capter son regard en explicitant la consigne, lui demander discrètement de reformuler la consigne.

- organiser et gérer son temps;

Le manque d'organisation d'un élève TDAH le conduit à se perdre dans ses idées, à ne pas savoir évaluer le temps nécessaire à un exercice, à s'éparpiller. L'enseignant peut alors lui remettre un plan détaillé pour que l'élève puisse suivre les étapes de son travail, l'inviter à utiliser son agenda...

- Soutenir l'autorégulation / l'autonomie intellectuelle

L'autorégulation permet de structurer et organiser la pensée, un aspect souvent défaillant chez un enfant TDAH, c'est pourquoi il faut travailler dans ce sens pour développer une autonomie intellectuelle en donnant des outils pour stimuler l'autorégulation en passant par l'hétérorégulation et en automatisant des processus.

Il faut préciser que les solutions imaginées par un enseignant pourront fonctionner pour un enfant souffrant de TDAH mais pas sur tous les enfants souffrants de TDAH. Ce sont des idées, stratégies à mettre en place, à adapter en fonction de l'observation qui sera faite sur les élèves. C'est un travail sur le long terme qui demande de la patience et de la souplesse.

D. Problématique et hypothèse

La différenciation est indispensable au sein d'une classe. Je m'en suis rendue compte dès les premiers jours de mon année de PES et connaître ses élèves et leurs besoins en

terme d'apprentissage est un devoir que chaque enseignant doit exercer. C'est pour cela que j'ai choisi dans un premier temps, de m'orienter vers le séminaire des élèves à besoins éducatifs particuliers. En mon sens, tous les professeurs doivent être préparés à accueillir et à travailler avec des élèves à BEP. Mon sujet s'est ensuite porté plus particulièrement sur les troubles déficitaires de l'attention avec ou sans hyperactivité.

Le choix de ma problématique me permettra de trouver des adaptations, des solutions en classe pour aider les élèves souffrants de TDAH à accéder plus facilement aux apprentissages et également pour aider l'enseignant à connaître ce trouble et à adapter sa pédagogie en classe ordinaire.

Nous savons que les symptômes du TDAH entraînent des difficultés d'apprentissages importantes chez l'enfant et je souhaite m'intéresser plus particulièrement à la difficulté du passage à l'écrit que peut rencontrer un élève souffrant de TDAH qui reflète un problème d'expression à l'écrit. C'est pourquoi ma problématique aidera à répondre aux éventuelles questions qu'un enseignant pourrait se poser face à cette difficulté pour un élève :

Quels outils peuvent être utilisés pour améliorer la production d'écrit chez l'élève TDAH ?

J'ai développé dans ma première partie les concepts d'autorégulation et d'hétérorégulation et également les problèmes que rencontrent les élèves souffrant de TDAH. Dans ce mémoire, je souhaite observer la mise en œuvre de ces concepts sur un élève diagnostiqué TDAH. Il me semble en effet important de développer l'autorégulation pour donner à chaque élève les clefs d'une autonomie intellectuelle, pour lui apprendre à devenir autonome pour atteindre des objectifs. Je vais donc m'appuyer sur ces éléments pour formuler ma problématique :

Comment l'autorégulation peut-elle améliorer la production d'écrit chez un élève souffrant de TDAH ?

Je pars de l'hypothèse que le fait de stimuler l'autorégulation chez un élève TDAH et en difficulté à l'écrit lui permettra d'améliorer ses productions écrites: à la fois le temps de mise en route à l'activité d'écriture sera meilleur, l'attention portée tout au

long de la tâche restera soutenue et également la production sera améliorée quantitativement et qualitativement. J'observerai si les actions menées favorisent ou non le processus d'autorégulation et si ce processus d'autorégulation peut avoir un impact positif sur les difficultés rencontrées pour la production d'écrit d'un élève TDAH. Pour cela, je développerai des régulations susceptibles d'aider l'élève dans l'activation de l'autorégulation en passant par l'hétérorégulation.

II. PARTIE MÉTHODOLOGIQUE

Dans cette partie, je vais vous décrire les actions menées pour tenter de répondre à ma problématique, validant ou non mon hypothèse.

Je commencerai par décrire le contexte de l'école, l'élève observé, puis le travail mené avec Lucas pour pouvoir finalement analyser les évolutions et résultats du projet d'autorégulation.

A. Contexte

1. Contexte de l'école

Je suis professeur des écoles stagiaire à l'école Niki de Saint Phalle à Marcq en Baroeul. C'est une école dynamique dans laquelle il n'y a pas de problème particulier. Ma classe se compose de 28 élèves (18 garçons et 10 filles) qui se suivent depuis le CP et donc qui se connaissent bien et ont l'habitude de travailler ensemble.

J'ai donc une classe dynamique, les élèves participent à l'oral et ont de bons résultats scolaires. Le niveau de classe est assez élevé.

Très peu d'élèves ont des difficultés scolaires : sur 28 élèves, 4 élèves ont des problèmes dans leurs apprentissages. Il m'est apparu évident de différencier les apprentissages dès le début pour pouvoir consacrer du temps à ces élèves mais aussi permettre à chaque élève d'avancer à son rythme. La bienveillance et les encouragements sont au cœur de ma pratique pour ne pas stigmatiser les élèves en difficulté mais également donner à chaque élève l'envie de travailler et de progresser.

2. Description de l'élève observé

Lucas est un élève de 9 ans, en cm2, qui présente depuis quelques années des problèmes d'attention accompagnés de problèmes de comportement qui peuvent être liés à des problèmes familiaux. Depuis son entrée en cm1, Lucas a des rendez-vous avec un psychologue et également avec une orthophoniste pour l'aider dans sa concentration, dans son impulsivité et dans ses relations entre élèves / professeurs mais aussi enfant / parent.

J'ai tout de suite été informée pour Lucas afin de pouvoir lui proposer des tâches adaptées et également j'ai pris connaissances des recommandations de l'orthophoniste pour les troubles de l'attention en général.

Lucas en début d'année :

A la rentrée de septembre, Lucas n'a pas été diagnostiqué mais les professionnels de la santé pensent à des troubles de l'attention et donc lui proposent des rendez-vous psychologiques ainsi que des recommandations pour sa mère et ses professeurs.

Lucas est un élève brillant à l'oral, qui participe énormément mais ayant de vraies difficultés à l'écrit: il n'arrive pas à écrire en même temps qu'il se concentre sur ma voix, il joue avec son stylo et perd le fil de mes paroles. Il écrit donc une phrase sur quatre environ, saute des mots. Son écriture est désordonnée, étroite et raturée et la fin de ses mots est illisible.

Je prends alors l'habitude de me mettre à côté de lui pour répéter les phrases, reprendre où il a perdu le fil et maintenir son attention.

J'essaie quand cela est possible de lui donner des leçons à trous lorsque les autres élèves écrivent la leçon en entier, cela lui permet de se concentrer sur ce que je dis, sur ce qu'il écrit et de participer un peu plus car je sens qu'il est frustré de ne pas participer s'il doit écrire. Je lui donne également du temps supplémentaire lors des évaluations, exercices.

Cependant, Lucas est très imprévisible et impulsif. Je sens qu'il perd confiance en lui lorsqu'il perd le fil ou que j'essaie de le remotiver. Il préfère me dire que ça lui est

égal et qu'il ne veut plus travailler. Il a fallu quelques semaines pour trouver à Lucas et à moi, un rythme de travail qui nous convenait et apprendre à se connaître.

Lucas en décembre :

Entre temps, Lucas a été diagnostiqué hyperactif et a été mis sous RITALINE. Les changements ont été visibles en 2 jours : son écriture aujourd'hui est beaucoup plus posée, il écrit plus droit en suivant les lignes, les lettres sont toutes de la même taille, il est plus à l'aise dans l'alternance oral/écrit.

Son comportement a également beaucoup changé, je n'ai eu aucun changement d'humeur ou très peu, sa relation avec les autres élèves est plus paisible.

Le médicament qui doit avoir le bon dosage lui permet de rester concentré une bonne partie de la journée. Par contre, je le perçois plus fatigué, un peu plus éteint.

J'ai continué cependant à travailler comme nous avons l'habitude de faire : après chaque consigne, je passe rappeler la consigne à Lucas en aparté, sa place dans la classe (devant mon bureau) me permet de regarder s'il a besoin d'aide ou de maintenir son attention.

Ce médicament vise à aider les élèves à mieux se concentrer sur leur réussite scolaire et les comportements sociaux appropriés. Le traitement semble bien dosé puisque de nombreux changements positifs ont eu lieu. Cependant si Lucas semble plus à l'aise à l'écrit (exercices, leçons...), je perçois toujours des problèmes en production d'écrit. En effet, la production d'écrit demande de se concentrer sur un thème, un sujet, puis de rassembler des idées dans sa tête et enfin de mettre en lien ses pensées avec l'écriture. Cela semble compliqué pour Lucas de mettre en place ce processus.

B. Ma démarche

Lors de mes observations, j'ai vite remarqué que Lucas n'était pas à l'aise dans les activités de production d'écriture spontanée. Son temps d'entrée dans l'activité d'écriture est longue, la quantité de phrases écrites est toujours nettement inférieure aux attendues de cycle 3. Lucas écrit 4 lignes en 15 minutes quand ses camarades

écrivent 15 lignes en 15 minutes. J'ai donc décidé de réfléchir à des outils pouvant l'aider dans l'acheminement du processus d'écriture afin d'améliorer la mise en route à la tâche mais aussi la qualité de la production (nombre de lignes, développement d'idées, sujet respecté...). Le but de cette démarche est aussi de travailler avec Lucas pour développer son autonomie dans le travail.

L'autorégulation existe chez chaque être humain « la capacité à mettre en œuvre des capacités autorégulées est l'une des caractéristiques fondamentales du fonctionnement humain » (Cosnefroy, 2011). Il n'y a pas de progrès, ni d'apprentissage sans autorégulation. Mais cette capacité à mobiliser des connaissances, des stratégies et des comportements intégrés et à les utiliser pour mieux apprendre n'est pas partagée de façon égale chez tous les apprenants. (Médioni, 2016).

C'est pourquoi j'ai décidé de travailler avec Lucas, dans ce sens, pour l'outiller à réguler ses apprentissages de façon autonome en passant par l'hétérorégulation qui a pour vocation la construction d'un comportement d'autorégulation.

1. Le projet de soutien et de stimulation à l'autorégulation

Comme Lucas a des difficultés dans la production d'écrit, j'ai décidé de travailler sur l'objectif « recourir à l'écriture pour réfléchir, justifier une réponse, argumenter » en écriture. Je proposerai donc plusieurs sujets pour lesquels l'objectif sera de donner son avis en argumentant selon sa propre opinion sur un sujet. Ces différents sujets me permettront de travailler avec lui, sa capacité à démarrer la tâche demandée, à développer son argumentaire, à organiser ses idées et ainsi à proposer un écrit de qualité et satisfaisant en terme de quantité.

- Déroulement

| Date | Démarche | Temps |
|--|----------------------------------|--|
| Étape 1 : <i>Lundi 6 mars</i> | TEST | Temps de production naturelle en classe complète |
| Étape 2 : <i>Mardi 7 mars</i> | APPRENTISSAGE 1 | Entretien avec Lucas - Temps d'aide/ hétérorégulation en APC |
| Étape 3 : <i>Lundi 13 mars</i> | RETEST | Temps de production naturelle en classe complète (avec étayage) |
| Étape 4 : <i>Mardi 14 mars</i> | APPRENTISSAGE 2 | Temps de retour sur production avec outils d'autorégulation |
| Étape 5 : <i>Lundi 27 mars</i> | RETEST | Temps de production naturelle avec observation de l'autorégulation |
| Étape 6 : <i>Mardi 28 mars</i> | ENTRETIEN | Entretien avec Lucas en APC sur les outils utilisés |
| Étape 7 : <i>Du 1er au 15 avril</i> | ANALYSE | Analyse des observations et résultats. |

2. Entretien de début de projet avec Lucas

Il était important pour moi de m'entretenir avec Lucas pour discuter des difficultés qu'il rencontre dans la production d'écrit avant de commencer mon observation.

Je lui ai donc posé plusieurs questions pour faciliter l'entretien.

1- Qu'est ce qui est le plus compliqué pour toi dans l'activité de production d'écrit ?

« Je manque d'idée des fois (...) et je n'arrive pas à penser et écrire rapidement. »

2- As-tu une préférence pour l'oral ou l'écrit ?

« J'aime bien les deux. »

3- Les idées viennent-elles rapidement quand je te donne un sujet?

« Des fois, je me souviens plus de mes idées en tête mais je dois beaucoup réfléchir pour retrouver mes idées (...) des fois j'ai des idées en tête et je les perds et après elles reviennent mais j'ai rendu ma feuille.»

4- Est-il plus difficile pour toi d'écrire en classe entière ou en APC ?

« Je préfère en APC car c'est plus calme et je me sens mieux»

Je perçois donc un problème de temps (penser et écrire rapidement), d'organisation d'idées (les idées viennent et se perdent), mais aussi d'attention liée à la tâche (plus calme en APC). C'est donc sur ces différents éléments que je vais essayer de rendre Lucas plus à l'aise.

3. Les différents temps de production

Les différents temps de production ont été mis en place dans le but d'une progression pour mon analyse et mon observation :

- Le premier temps de production :

C'est un temps de production naturelle pour observer Lucas en situation de production d'écrit sur un sujet donné.

- Le deuxième temps de production :

C'est un temps d'évaluation dynamique où je commence l'hétérorégulation avec Lucas en APC, un temps où il n'y a pas la pression de la production d'écrit avec ses camarades. Ce temps est l'occasion de l'aider à prendre conscience des processus et procédures qu'il met en œuvre pour adapter l'hétérorégulation. Ce temps est appelé

temps d'apprentissage 1 et correspond à un temps d'aide méthodologique pour installer un étayage, une démarche de traitement de la tâche.

- Le troisième temps de production :

C'est un nouveau temps de production naturelle où je vais également étayer Lucas dans sa production mais cette fois-ci en temps de production d'écrit classe.

- Le quatrième temps de production :

Nous revenons sur sa dernière production d'écrit et nous travaillons à mettre en place une fiche d'autoévaluation (cf. anexe). C'est le **temps d'apprentissage 2** qui fournit une aide méthodologique pour répondre à une question, construire un argumentaire.

- Le cinquième temps de production :

Lucas est de nouveau en situation de production naturelle et je l'observe pour identifier sa capacité à s'autoréguler, à utiliser sa fiche d'autoévaluation. C'est un temps d'imprégnation de la grille d'autoévaluation en utilisation autonome.

4. Les différents sujets d'écriture

Le travail d'écriture n'est pas une nouveauté pour les élèves de CM2 et ils ont l'habitude d'écrire différents types de texte (explicatif, argumentatif, narratif...) avec ma binôme. Cependant avant chaque séance de production que j'ai mené avec eux, j'ai répété les objectifs de ces productions d'écrit et les attendues de cet exercice.

Les objectifs sont :

- Donner SON avis sur un sujet donné, c'est une réponse individuelle.
- Écrire de manière lisible, clair et avec des phrases qui ont du sens
- Écrire une ou deux pages en développant ses idées.

Les attendues de l'exercice :

- Planifier ses idées (mots clefs au brouillon)

- Mettre en mots sur la feuille (vigilance orthographique, phrases simples et complexes)
- Se relire

Le temps mis à disposition pour ces productions est de 15 minutes.

- Le premier texte à produire correspond aux temps de production 1 et 2.

Le sujet a été choisi en lien avec leur classe de découverte effectuée du 21 au 28 février 2017 à Pont Saint Esprit dans le Gard. Comme je n'étais pas présente lors de ce voyage, j'ai demandé aux élèves de me produire un texte pour répondre à la question suivante :

« Qu'as-tu pensé de la classe découverte à Pont St Esprit ? Explique pourquoi. »

- Le deuxième texte à produire correspond aux temps de production 3 et 4.

Le sujet a été choisi en lien avec le programme d'EMC sur le thème que nous étudions à ce moment de l'année : l'usage d'internet responsable. Nous avons donc pendant la séquence d'EMC évoqué les jeux sur internet, les images choquantes, l'exposition de plus en plus longue devant les écrans.

J'ai demandé de produire un texte pour répondre à la question suivante :

« Que penses-tu des jeux vidéos ? Pourquoi ? »

- Le troisième texte à produire correspond au temps de production 5.

Le sujet a été choisi en lien avec l'élaboration d'un carnet d'EPS que nous complétons depuis le début de l'année qui comprend les différentes activités sportives que nous pratiquons en classe, des sujets comme l'égalité filles/garçons dans les activités sportives et également des écrits.

Le sujet était le sujet :

« Penses-tu que le sport soit important pour un enfant ? Pourquoi ? »

5. La fiche d'autoévaluation

(cf. annexe)

Les outils de régulation comme la fiche d'autoévaluation permettent à l'apprenant d'aider à l'autocontrôle et à l'autorégulation en convoquant le questionnement afin de stimuler et d'activer le processus de vigilance et d'autorégulation chez l'apprenant (Médioni, 2016). C'est une liste qui énumère les éléments dont il faut tenir compte dans la réalisation d'une tâche.

La fiche d'autoévaluation a donc été travaillée par Lucas avec mon aide. Dans un premier temps, nous nous sommes aidés de sa production d'écrit sur laquelle j'ai fait un retour sur le travail rendu et j'ai demandé également à Lucas ses impressions.

Lucas m'a dit que son texte n'était pas complet car il avait oublié de parler de plusieurs idées auxquelles il pense maintenant. Il m'a également dit qu'il avait eu du mal à se concentrer dès le début.

Nous avons alors travaillé sur une fiche d'autoévaluation comme outils d'aide à la rédaction de ses futures productions. Cette fiche d'autoévaluation comprend 3 parties pour aider Lucas à réguler son travail : des conseils en amont de la production, des actions pendant la production et des éléments de vérification à la fin de la production. Cette fiche a pour but de permettre à Lucas d'utiliser une ressource lui permettant à terme d'automatiser des réflexes dans la production d'écrit et donc de développer ses compétences d'autorégulation. Il est invité à cocher les cases pour savoir s'il a tenu compte des éléments ou pour regarder s'il n'a rien oublié. À court terme, cela peut lui servir d'aide mémoire, de support de travail pour soulager la mémoire de travail ou la charge de la tâche. À moyen terme, cela pourrait lui servir de support d'autocontrôle de son travail, de liste de vérification pour se rassurer dans la tâche écrite demandée. À long terme, Lucas aura toujours la possibilité de l'utiliser mais pourra aussi essayer de s'en détacher si les automatismes se sont mis en place et que l'autorégulation s'est mise en place plus efficacement.

Cette fiche a été pensée et élaborée par Lucas pour être la plus adaptée à ses besoins et aussi pour qu'il puisse se l'approprier plus rapidement (cf. annexe 3).

- L'autoévaluation comme temps fort de l'autorégulation

Pourquoi avoir proposé à Lucas d'élaborer cette fiche d'autoévaluation ? En quoi est-elle un outil d'autorégulation ?

L'autorégulation est un processus dans lequel l'individu opère lui-même des régulations sur son activité et l'autoévaluation est un processus d'évaluation dans lequel l'individu « évaluateur » est l'individu lui-même. L'élève s'interroge donc lui-même sur son efficacité et sa valeur et permet donc d'enrichir l'activité d'autorégulation de l'élève. D'après Hadji (2012), dans le processus d'autoévaluation, l'élève passe par un temps d'auto-observation (comment m'y suis-je pris ? Que s'est-il passé?) Puis un temps d'autodiagnostique (interprétation de ses actions, réflexion sur les actions faites) puis vient ensuite le temps de l'autorégulation où l'élève ajuste son action, modifie, réoriente son travail. Le processus d'ensemble rapporté est donc le suivant :

Processus de conduite éclairée de l'action d'apprentissage :

Autoévaluation (= auto-observation+ autodiagnostique) --> Autorégulation

C. Observations et résultats

1. Observations

Je vais maintenant décrire les observations menées lors des différents temps de production sous forme de tableau.

Je vais analyser les différents temps de production mais plus particulièrement les temps 1 / 3 et 5 qui correspondent chacun à un moment de rédaction individuel.

L'observation portera sur les critères permettant de répondre aux prédictions de mon hypothèse à savoir :

- le critère « nombre de lignes » permet de fournir des éléments pour la prédiction 1 « quantité de la production ».

- le critère « temps de mise à la tâche » permet de fournir des éléments pour la prédiction 2 « temps de mise à la tâche »
- le critère « structure de phrases, du vocabulaire (idées et développement) » permet de fournir des éléments pour la prédiction 3 « qualité de la production »

| Temps | Temps 1 : production naturelle N°1 | Temps 2 : APC Hétérorégulation et évaluation dynamique | Temps 3 : production naturelle N°2 | Temps 4 : Vers l'autorégulation APC | Temps 5 : production naturelle N°3 |
|--|--|---|---|---|---|
| Comportement de l'élève | Il touche à ses fermetures de gilet, le regard baissé | En début de tâche : frustré de ne pas avoir écrit toutes ses idées. Pendant la tâche : demande l'aide du dictionnaire | Mise en route très rapide s'applique dans l'écriture | Attentif participe à l'échange impliqué | Utilisation de la fiche d'autoévaluation. |
| Activité de l'enseignant | | Aide du 1 ^{er} , 2 ^{ème} et 3 ^{ème} degré | | Élaboration de la fiche d'autoévaluation avec l'élève | |
| critère 1 : nombre de lignes | 6 lignes | 8 lignes supplémentaires | 7 lignes | | 7 lignes |
| Critère 2 : temps de mise à la tâche | 1'55 | Mise à la tâche immédiate | 0'10 | | 0'20 |
| Critère 3 : structure des phrases, vocabulaire adapté et spécifique Idées développées (idée + développement) | 2 phrases simples, 1 phrase complexe. Phrases affirmatives 1 idée développée | 2 phrases simples, 3 phrases complexes. 1 phrase passive supplémentaire Utilisation d'un vocabulaire spécifique. | 3 phrases simples, 2 phrases complexes avec idées et développement. | | 3 phrases complexes 1 phrase simple 4 idées développées |

Je vais observer les moments 1 / 3 et 5 afin de noter à quels moments Lucas agit en hétérorégulation ou en autorégulation.

2. Interprétations et résultats

Mes résultats et mon interprétation se baseront sur le principe de comparaison entre différents temps correspondant à la démarche d'évaluation dynamique Test/Apprentissage/Retest.

La phase de test correspond à un exercice en application

La phase d'apprentissage 1 et 2 correspond à un travail sur la démarche à suivre pour donner son avis dans un texte, les pièges à éviter, les outils à utiliser.

La phase de retest est une phase d'exercice en application parallèle au premier test.

J'ai donc récolté trois séries de résultats, la première étant la phase de TEST, la deuxième correspond à la phase de RETEST puis la troisième est la dernière phase de RETEST. Je vais donc mettre ces résultats en lien avec ma problématique et mon hypothèse.

Si je reprends la prédiction 1 :

1. Est-ce que l'évaluation dynamique s'appuyant sur l'hétérorégulation a permis d'améliorer la production d'écrit en terme de quantité de lignes à produire entre les temps 1 et 3 ?

Lucas a écrit 6 lignes lors sa production 1 contre 7 lignes dans sa production 2. L'écart est peu significatif. Cependant je remarque qu'il a été beaucoup plus à l'aise lors du temps d'APC où il a pu développer sa production 1 et écrire 8 lignes supplémentaires. Il semblait plus à l'aise et déterminé dans sa production. L'hétérorégulation lors de l'apprentissage 1 a donc visiblement aidé Lucas a remobiliser ses idées pour finaliser son écrit.

2. Est-ce que la grille d'autoévaluation a permis d'améliorer la production d'écrit entre le temps 3 et 5 ?

Lucas a écrit 7 lignes en production 2 et 7 lignes en production 3. Le nombre de lignes n'a pas varié et la grille d'autorégulation ne semble pas avoir eu d'impact positif sur la quantité écrite dans sa production.

Si je reprends la prédiction 2 :

1. Est-ce que l'évaluation dynamique s'appuyant sur l'hétérorégulation a permis d'améliorer le démarrage à la tâche de l'élève entre le temps 1 et 3 ?

Lucas a présenté en production 1 (temps 1) un démarrage à la tâche lent (1'55) où son attention ne semblait pas fixée sur la tâche à commencer (cf. tableau comportement de l'élève). Pour la production 2 (temps 3), Lucas s'est rapidement mis à la tâche (0'10). J'ai pu observé un démarrage à la tâche rapide tout d'abord par son comportement (prise de stylo, tête orientée vers la feuille et lèvres qui bougent). Une attitude de mise au travail a été remarquée. Je peux donc dire que l'hétérorégulation lors de l'apprentissage 1 (temps 2) semble avoir aidé Lucas dans sa mise en route dans l'activité suivante. Il est à noter également que les sujets étaient différents et que cela a peut être jouer un rôle dans son démarrage à la tâche, il est possible que le sujet 2 l'ait plus inspiré également.

2. Est-ce que l'autorégulation a permis d'améliorer le démarrage à la tâche de l'élève entre le temps 3 et 5 ?

Lucas a donc eu un démarrage rapide pour sa production 2 (temps 3) (0'10). Il en est de même pour la production 3 (0'20). Lors de la production 3 (temps 5), Lucas a utilisé rapidement sa fiche d'autoévaluation que nous avons élaboré ensemble, il a pris son stylo et a adopté une attitude attentive à a tâche. Le temps de mise en route ici, que ce soit pour la production 2 ou 3 (0'10 / 0'20) correspond à mon sens, à un temps habituel de mise à la tâche, de recentrage sur soi et de concentration personnelle. Je n'ai pas noté de comportement en obstacle au démarrage de l'activité. Je peux donc dire ici, que l'autorégulation semble avoir amélioré le démarrage à la tâche de l'élève en comparaison entre le temps 1 et le temps 5.

Si je reprends la prédiction 3 :

1. Est-ce que l'évaluation dynamique a permis d'améliorer la qualité de la production d'écrit de l'élève entre le temps 1 et 3 ?

Lors de sa première production (temps 1), Lucas n'a pas eu le temps d'écrire ce dont il pensait puisqu'il m'a dit être frustré de ne pas avoir pu écrire ses autres idées. En effet, Lucas a développé une idée principale qu'il a pu développer (*le casino était, il y avait...*). Le reste de sa production a été une succession de phrases simples sans connecteur logique, sans description.

Le temps 2 d'apprentissage a permis à Lucas de développer ses idées qu'il n'avait pas eu le temps d'écrire (*écriture noire sur production 1*). Nous voyons déjà que ce temps d'apprentissage a impacté son écriture puisqu'il utilise le dictionnaire, du vocabulaire spécifique (*stalactites*) et qu'il développe 3 phrases complexes dans un souci de description plus détaillée.

Le temps de production 2 (temps 3), Lucas a développé 2 idées avec développement, utilisé 3 phrases simples et 2 phrases complexes. Il semble y avoir plus de détails que dans la production 1 du temps 1, il nous donne des éléments concernant les jeux vidéos (*jeux stratégiques ou de combats*), utilise des verbes en lien avec les jeux vidéos (*contrer les attaques*). Il utilise une subordonnée pour donner son opinion (*je trouve que...*).

Je peux donc dire que l'hétérorégulation a permis d'améliorer la qualité de la production écrite de Lucas en comparant ses 2 productions, les phrases sont plus structurées et plus développées.

2. Est-ce que l'autorégulation a permis d'améliorer la qualité de la production d'écrit de l'élève entre le temps 3 et 5 ?

Pour la production 3 (temps 5) Lucas a produit 4 idées développées dont 3 phrases complexes et une phrase simple. Il introduit des subordonnées pour expliciter ses idées (*Je trouve que....., Ça nous fait respirer si on*). En comparant la production 2 et 3, on s'aperçoit que Lucas développe de plus en plus d'idées dans ses productions (2 idées développées contre 4 en production 3). Je peux donc dire que l'autorégulation semble avoir aidé Lucas à développer davantage d'idées en essayant de donner plus

de détails dans ses productions. Cependant il manque encore de lien entre les différentes phrases par manque de connecteurs logiques entre les idées, qu'il faut encore travailler puisqu'on ne les trouve dans aucune production.

Pour finaliser notre projet, j'ai demandé à Lucas de me donner son ressenti sur les outils et l'aide apporté lors des dernières séances. Je lui ai posé quelques questions :

Maitresse : « depuis le début de l'année, te sens-tu plus à l'aise dans la production d'écrit ? »

Lucas : « Je me sens beaucoup plus à l'aise. »

M : « Et entre le début des APC (projet de soutien) et aujourd'hui ?, te sens-tu plus à l'aise ? »

L : « Oui, vraiment plus à l'aise. »

M : « as-tu beaucoup utilisé la fiche d'autoévaluation pour cette dernière production d'écrit ? »

L : « Non pas trop. »

M : « Penses-tu la réutiliser dans d'autres exercices de ce type ? »

L : « Peut-être ».

M : « qu'est ce que a fait que tu sois plus à l'aise dans la production d'écrit aujourd'hui ? »

L : « On a pris le temps en APC d'expliquer des choses et je me sens plus à l'aise. »

M : « C'est à dire ? »

L : « J'essaye de penser avant d'écrire à ce que je vais dire, et à vérifier à la fin, et à faire des phrases pour expliquer. »

Si je reprends à la fois les résultats observés et le ressenti de Lucas, il semble donc que l'évaluation dynamique s'appuyant sur l'hétérorégulation ait apportée une aide dans la production d'écrit pour Lucas, élève TDAH. Il semble plus confiant dans l'élaboration de son écrit que ce soit en terme de qualité, de quantité ou d'attention à la tâche. Il semble également que l'autorégulation ait un impact positif sur sa

production d'écrit notamment avec la grille d'autoévaluation mais il semblerait qu'il ne se l'est pas encore assez approprié.

Il est important de soulever ici qu'il est difficile de séparer l'impact de l'hétérorégulation et de l'autorégulation sur la production d'écrit. En effet, l'hétérorégulation amène et améliore le développement de l'autorégulation. Ainsi, je ne peux pas vraiment séparer l'un et l'autre.

Cette étude me permet donc de me conforter dans mes hypothèses de départ : L'autorégulation en passant par l'hétérorégulation permettrait donc d'améliorer la production d'écrit chez un élève TDAH notamment sur la qualité du texte, la quantité à produire et le démarrage à la tâche. Cependant cette étude ne me permet pas d'affirmer ou de réfuter mes hypothèses puisque j'ai menée ici, une analyse descriptive et qualitative me permettant de tenter de répondre à ma problématique et non pas une analyse quantitative et comparative me permettant de généraliser mes résultats.

III. DISCUSSION

Je rappelle que par cette étude et cette recherche, je souhaite savoir comment l'autorégulation peut avoir des améliorations sur la production d'écrit d'un élève souffrant du trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité. Comme je l'ai exposé, l'autorégulation permet aux élèves d'être acteur de leurs apprentissages et ainsi de devenir plus autonome. J'ai émis l'hypothèse que l'autorégulation pouvait se développer par un passage par l'hétérorégulation et aussi par la mise en place d'outils d'autorégulation pour l'élève. Ainsi, je pourrais aider cet élève à construire un comportement autorégulé sur sa production d'écrit. Pour cela, j'ai mis en place un système d'aide et de soutien de l'hétérorégulation puis un outils d'autoévaluation. J'ai donc observé le comportement de l'élève et sa production d'écrit avant et après la séance d'hétérorégulation et également avant et après avoir mis en place la fiche d'autoévaluation. J'ai mesuré les variations potentielles de l'autorégulation sur la qualité et le comportement de Lucas.

2. Les apports de cette étude sur ma pratique professionnelle et personnelle

Lors de la réalisation de ce mémoire, j'ai beaucoup appris.

Tout d'abord, toutes les recherches menées pour ce mémoire ont été très enrichissantes, j'ai ainsi pu lire et connaître des auteurs scientifiques reconnus tels que Charles HADJI ou encore Nathalie NADER-GROSBOIS. Les lectures de leurs ouvrages ont été vraiment source d'enrichissement et d'ouverture d'esprit sur la vision de l'apprentissage et des élèves et m'ont offert la possibilité d'améliorer mon enseignement. Nous n'avons pas forcément le temps de lire des articles ou de s'intéresser à des auteurs lors de cette année de master et le mémoire est donc un parfait tremplin pour parfaire ma vision de l'enseignement.

Grâce à ces lectures, j'ai notamment pris conscience que l'élève était le seul à pouvoir apprendre et que l'autorégulation était une voie pour la réussite scolaire et cela aura forcément un impact sur ma façon d'enseigner aux élèves.

Également, tout le travail mené sur la recherche du TDAH m'a permis de faire tomber les barrières que l'on met autour d'un trouble que ce soit, le TDAH ou un autre, par manque de connaissances.

Nous ne pouvons pas mettre des élèves à besoins particuliers dans des cases puisqu'ils sont tous différents et que chaque élève ne réagit pas de la même façon face à ces troubles.

Et enfin, ce mémoire m'a permis d'observer de manière plus approfondie mon élève, Lucas, avec lequel je rencontrais des difficultés de communication au début de l'année (avant la prise de son traitement) et pouvoir lui proposer de l'aide autour de ce projet de soutien à l'autorégulation a été très bénéfique pour notre relation de confiance enseignant / élève. Il n'est pas évident d'observer un élève particulièrement dans une classe de 28 élèves et j'ai apprécié les moments de travail en APC qui m'ont permis d'avancer dans ma recherche.

2. Les limites de cette recherche

Je pense que la recherche que j'ai menée comporte quelques limites.

Tout d'abord, il y a des interactions environnementales que nous ne pouvons pas toujours prévoir. Ainsi, au début de ma recherche et de la mise en place de ma problématique, Lucas ne prenait aucun traitement et son comportement était vraiment différent et plus instable qu'aujourd'hui. Je pense donc que la Ritaline est un des facteurs que je n'ai pas prévu et dont il m'a fallu prendre en compte que changement en cours de recherche et cela m'a un peu déstabilisé.

Également, je pense que pour que cette recherche soit plus fiable, il aurait fallu un échantillon d'élèves plus important : incluant à la fois les élèves ayant des difficultés d'autorégulation mais également en parallèle des élèves présentant un comportement déjà autorégulé. Je n'ai pas eu l'idée de faire cela dès le début et j'ai finalement préféré me consacrer entièrement à mon sujet pour ne pas manquer de temps de réalisation du mémoire.

Le temps d'étude est également une limite de cette recherche. Je pense que pour mesurer les impacts des outils et de l'aide mis en place, il aurait été intéressant et plus pertinent d'imaginer l'étude sur une durée plus longue afin d'avoir plus de données et plus de recul dans l'analyse de mes données. Dans cette étude, Lucas n'a participé qu'à deux créneaux de 30 à 40 minutes en APC dédiés au développement de l'autorégulation. Cela ne peut pas vraiment donner de résultats fiables qui sont susceptibles de démontrer mon hypothèse de départ. Je pense que si l'action avait pu être menée sur une période plus importante, j'aurais pu éventuellement observer une évolution de son comportement autorégulé dans d'autres situations et cela aurait pu être très intéressant à observer et à mettre en lien avec mon projet.

Conclusion

Les problèmes scolaires des élèves atteints de TDA/H ont leurs origines dans leur développement neurobiologique. Ils ne sont ni le problème de parents trop laxistes, ni d'un caprice de l'enfant.

Il est important d'aller contre les idées reçues sur cette maladie qui touche beaucoup d'enfants scolarisés et dont les enseignants ne sont pas toujours informés. Or, l'information concernant ce trouble est importante et nécessaire pour permettre à l'enfant souffrant de TDAH de grandir et d'évoluer dans un contexte scolaire bienveillant, sans entendre les préjugés à son égard. Car en effet, ces préjugés, critiques, punitions que l'enfant reçoit pendant toute sa scolarité ont des effets néfastes sur sa motivation, sur son estime de soi et sur l'adulte en devenir qu'il sera.

Mieux comprendre ce trouble, ces enfants, permet à l'enseignant de proposer de nombreuses adaptations pédagogiques qui participeront à faciliter la scolarité des enfants TDAH en classe ordinaire. C'est pourquoi j'ai, dans ce mémoire, cherché à aider Lucas dans ses difficultés dans les productions écrites. Nous avons travaillé ensemble pour pouvoir apprendre à réguler ses apprentissages et pour lui donner les clefs et automatismes d'un travail de plus en plus autorégulé pour apprendre à mobiliser des savoirs et des savoir faire dans les productions écrites. Cela passe par différents niveaux de régulations : de l'hétérorégulation à l'autorégulation.

Chaque enseignant doit comprendre l'importance de la capacité d'autorégulation pour les élèves : c'est une voie vers la réussite scolaire, vers l'autonomie d'apprentissage et vers le plaisir d'apprendre et de comprendre. Cela doit être un apprentissage courant intégré à l'enseignement quotidien et dont l'enseignant a pour mission de guider vers l'autorégulation toujours plus maîtrisée.

Bibliographie

• **Ouvrages / Articles**

- AMSTRONG, T. (2001), *Déficit d'attention et hyperactivité*. Chenelière/McGraw-Hill.
- CHARTIER, P. (2008). *Évaluer l'intelligence logique*.
- GERARD, S. (2013). *L'hyperactivité, les prises en charge neuropsychologique et psychoéducative*. De Boeck.
- HADJI, C. (2012) *Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages*, ESF.
- LUSSIER, F. (2011). *100 idées pour mieux gérer les troubles de l'attention*, Tom Pousse.
- MEDIONI, M. (2016). *L'évaluation formative au cœur du processus d'apprentissage*, chronique sociale.
- NADER-GROSBOIS, N. (2007). *Régulation, autorégulation, dysrégulation*.
- POISSANT, H. (2007). Inhibition et autorégulation : l'exemple des enfants présentant un trouble déficitaire de l'attention. *Le Journal des psychologues*, 1 (n° 244), pp. 35-39.
- WINEBRENNER, S. (2008) *Enseigner aux élèves en difficulté en classe régulière*, Québec, Chenelière Education.

• **Brochures / Guides**

- Ministère de la fédération Wallonie-Bruxelles, *Enseigner aux élèves avec troubles des apprentissages*,
- Ministère de l'Éducation Nationale, *Les enfants avec un TDAH et leur scolarité*.
- Ministère de l'Éducation Nationale, *Scolariser des enfants présentant des troubles des conduites et des comportements*, Éduscol, 2012.
- Faculté de Pharmacie de l'Université de Montréal, *Outils TDAH en milieu scolaire*, 2014, Québec.

- Brochure « TDAH et scolarité » *comprendre et accompagner l'élève atteint de TDAH à l'école*, 2010, Belgique.
- **Sites internet**
- *HyperSupers TDAH France*, <http://www.tdah-france.fr/?lang=fr>
- *Dossier thématique TDAH, vidéo sur la découverte du déficit d'attention*, RIRE, Réseau d'information pour la réussite éducative, Québec. http://rire.ctreq.qc.ca/2014/03/tdah_dt/
- *About Kids Health, Canada*, <http://www.aboutkidshealth.ca/>

Annexes

Annexe 1 : Les attendues en écriture au cycle 3

Écriture

| Attendus de fin de cycle | |
|--|---|
| Écrire un texte d'une à deux pages adapté à son destinataire. | |
| Après révision, obtenir un texte organisé et cohérent, à la graphie lisible et respectant les régularités orthographiques étudiées au cours du cycle. | |
| Connaissances et compétences associées | Exemples de situations, d'activités et de ressources pour l'élève |
| <p>Écrire à la main de manière fluide et efficace</p> <ul style="list-style-type: none"> - Automatisation des gestes de l'écriture cursive. - Entraînement à la copie pour développer rapidité et efficacité. | <ul style="list-style-type: none"> - Activités guidées d'entraînement au geste graphomoteur pour les élèves qui en ont besoin. - Tâches de copie et de mise en page de textes : poèmes et chansons à mémoriser, anthologie personnelle de textes, synthèses et résumés, outils de référence, message aux parents ... - Activités d'entraînement à l'utilisation du clavier (si possible avec un didacticiel). |
| <p>Écrire avec un clavier rapidement et efficacement</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apprentissage méthodique de l'usage du clavier. - Entraînement à l'écriture sur ordinateur. | <ul style="list-style-type: none"> - Tâches de copie et de mise en page de textes sur l'ordinateur. |
| <p>Recourir à l'écriture pour réfléchir et pour apprendre</p> <ul style="list-style-type: none"> - Écrits de travail pour formuler des impressions de lecture, émettre des hypothèses, articuler des idées, hiérarchiser, lister. - Écrits de travail pour reformuler, produire des conclusions provisoires, des résumés. - Écrits réflexifs pour expliquer une démarche, justifier une réponse, argumenter. | <ul style="list-style-type: none"> - Recours régulier à l'écriture aux différentes étapes des apprentissages : au début pour recueillir des impressions, rendre compte de sa compréhension ou formuler des hypothèses ; en cours de séance pour répondre à des questions, relever, classer, mettre en relation des faits, des idées ; en fin de séance pour reformuler, synthétiser ou résumer. - Usage régulier d'un cahier de brouillon ou place dédiée à ces écrits de travail dans le cahier ou classeur de français ou des autres disciplines. |
| <p>Produire des écrits variés en s'appropriant les différentes dimensions de l'activité d'écriture</p> <ul style="list-style-type: none"> - Connaissance des caractéristiques principales des différents genres d'écrits à produire. - Construction d'une posture d'auteur. - Mise en œuvre (guidée, puis autonome) d'une démarche de production de textes : convoquer un univers de référence, un matériau linguistique, trouver et organiser des idées, élaborer des phrases, les enchaîner avec cohérence, élaborer des paragraphes ou d'autres formes d'organisation textuelles. - Pratique du « brouillon » ou d'écrits de travail. - Connaissances sur la langue (mémoire orthographique des mots, règles d'accord, ponctuation, organisateurs du discours...). - Mobilisation des outils liés à l'étude de la langue à disposition dans la classe. | <ul style="list-style-type: none"> - Dans la continuité du cycle 2, dictée à l'adulte ou recours aux outils numériques (reconnaissance vocale) pour les élèves qui ont encore des difficultés à entrer dans l'écriture. - Au CM1 et au CM2, situations quotidiennes de production d'écrits courts intégrés aux séances d'apprentissage ; écrits longs dans le cadre de projets de plus grande ampleur. En 6e, pratiques d'écrits courts et fréquents accompagnant la séquence, et d'écrits longs sur la durée d'une ou plusieurs séquences, en lien avec les lectures (projets d'écriture, écriture créative). - Rituels d'écriture, à partir de plusieurs textes servant de modèles, de contraintes formelles, de supports variés (textes, images, sons), de situations faisant appel à la sensibilité, à l'imagination ... - Activités d'écriture en plusieurs temps, seul ou à plusieurs, en prenant appui sur des écrits de travail (brouillons, notes, dessins, cartes heuristiques, listes), sur des modèles et des textes génératifs. - Réflexion préparatoire, collective ou en sous-groupe, sur l'écrit attendu et sur les différentes stratégies d'écriture. - Pratique de formes textuelles variées : écrits en lien avec les différents genres littéraires lus et pratiqués en français ; écrits spécifiques aux autres enseignements ; écrits sociaux en fonction des projets, de la vie de la classe ou de l'établissement. |

| | |
|---|--|
| <p>Réécrire à partir de nouvelles consignes ou faire évoluer son texte</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conception de l'écriture comme un processus inscrit dans la durée. - Mise à distance de son texte pour l'évaluer. - Expérimentation de nouvelles consignes d'écriture. - Enrichissement, recherche de formulations plus adéquates. | <ul style="list-style-type: none"> - Activités d'écriture en plusieurs temps. - Partage des écrits produits, à deux ou en plus grand groupe, en particulier au moyen du numérique. - Recherche collective d'amélioration des textes produits, à partir notamment de ressources textuelles fournies par le professeur. - Écriture de variations, à partir de nouvelles consignes. - Élaboration collective de guides de relecture. |
| <p>Prendre en compte les normes de l'écrit pour formuler, transcrire et réviser</p> <ul style="list-style-type: none"> - En lien avec la lecture, prise de conscience des éléments qui assurent la cohérence du texte (connecteurs logiques, temporels, reprises anaphoriques, temps verbaux) pour repérer des dysfonctionnements. - En lien avec la lecture et l'étude de la langue, mobilisation des connaissances portant sur la ponctuation (utilité, usage, participation au sens du texte) et sur la syntaxe (la phrase comme unité de sens). - Prise en compte de la notion de paragraphe et des formes d'organisation du texte propres aux différents genres et types d'écrits. - En lien avec l'étude de la langue, mobilisation des connaissances portant sur l'orthographe grammaticale : accord du verbe avec le sujet ; morphologie verbale en fonction des temps ; accord du déterminant et de l'adjectif avec le nom ; accord de l'attribut du sujet. - Mobilisation des connaissances portant sur l'orthographe lexicale et capacité à vérifier l'orthographe des mots dont on doute avec les outils disponibles dans la classe. | <ul style="list-style-type: none"> - Relecture à voix haute d'un texte par son auteur ou par un pair. - Comparaison de textes produits en réponse à une même consigne. - Relectures ciblées (sur des points d'orthographe, de morphologie ou de syntaxe travaillés en étude de la langue). - Interventions collectives sur un texte (corrections, modifications) à l'aide du TBI ou sur traitement de texte (texte projeté). - Élaboration collective de grilles typologiques d'erreurs (de l'analyse du texte à l'écriture des mots). - Construction collective de stratégies de révision, utilisation à deux, puis de manière autonome, de grilles typologiques (par comparaison et analogie). - Utilisation de balises de doute lors du processus d'écriture afin de faciliter la révision. - Utilisation du correcteur orthographique. |
| <p>Repères de progressivité</p> <p>Comme au cycle 2, la fréquence des situations d'écriture et la quantité des écrits produits sont les conditions des progrès des élèves. L'enjeu est d'abord que les gestes graphiques soient complètement automatisés de manière à libérer l'attention des élèves pour d'autres opérations. L'enjeu est également que le recours à l'écriture devienne naturel pour eux à toutes les étapes de leurs apprentissages scolaires et qu'ils puissent prendre du plaisir à s'exprimer et à créer par l'écriture. Il s'agit de passer d'un étayage fort en début de cycle à une autonomie progressive pour permettre aux élèves de conduire le processus d'écriture dans ses différentes composantes (à titre d'exemple : en début de cycle, il est possible d'étayer fortement l'étape prérédactionnelle pour permettre à l'élève d'investir plus particulièrement la mise en texte).</p> <p>Au CM1 et au CM2, l'écriture trouve sa place dans le cadre d'une pratique quotidienne (rituels d'écriture, écrits de travail, écriture créative, production d'écrits dans le cadre des enseignements). Les activités reliant l'écriture et la lecture s'inscrivent dans des séquences d'enseignement de 2 à 4 semaines qui permettent de mettre en œuvre le processus d'écriture. En articulation avec le parcours de lecture élaboré en conseil de cycle, tous les genres (différents types de récits, poèmes, scènes de théâtre) sont pratiqués en prenant appui sur des corpus littéraires (suites, débuts, reconstitutions ou expansions de textes, imitation de formes, variations, écriture à partir d'images, de sons...). Les élèves prennent également l'habitude de formuler par écrit leurs réactions de lecteur et de garder une trace écrite des ouvrages lus dans un cahier de littérature, sous forme papier ou numérique.</p> <p>La longueur des écrits progresse au fur et à mesure de l'aisance acquise par les élèves.</p> <p>En 6e, l'écriture trouve place tout au long de la séquence, précédant, accompagnant et suivant la lecture des œuvres littéraires étudiées, en interaction avec les textes qui peuvent être aussi bien des réponses à des problèmes d'écriture que les élèves se sont posés que des modèles à imiter ou détourner. Les écrits de travail sont tout aussi régulièrement et fréquemment pratiqués, qu'il s'agisse des réactions à la lecture des œuvres et des textes, de reformulations permettant de vérifier la compréhension des textes, de réponses à des questionnements, d'éléments d'interprétation des textes, de raisonnements ou de synthèses en étude de la langue.</p> <p>Tous les écrits produits ne donnent pas lieu à correction systématique et l'accent doit être mis sur une autonomie accrue des élèves dans la révision de leurs écrits.</p> | |

Annexe 2 : les productions écrites de Lucas

Production 1 – temps 1 et temps 2

Écriture

17

Qu'as-tu pensé de la classe de découverte à Pont St Esprit ?
explique pourquoi :

J'ai bien aimé le séjour à Pont St Esprit, les sorties la cantine,
les animateurs,
les animateurs, les vieilleries d'horraux avec Eric.

Les sorties étaient cool mais préférées était la visite du
pont du Grand.

La boom casino était bien animée et il y avait des ~~jeux~~
bonbons une banque et des stands de jeux, avec les pièces que
quand gagniez certains on pouvait acheter des bonbons et des
boisson. À l'époque d'Orignac il y avait des ~~jeux~~ stables et
des stables et des monolites. Les monolites sont créés par instabilité
et une stabilité quand il se rejoignent, dans l'air il y avait un
spectacle son et lumière, il y a des manques et ça dépendrait.
positions différentes

Le domaine était grand il y a un terrain de tennis et de foot, une fois
ont à tous regarder un match de foot les équipes étaient Monaco - Manchester
city

il y a eu 3 par Monaco et 1 par Manchester city.

Lucas

Écriture

Que penses-tu des jeux vidéo ? pourquoi ?

J'aime bien les jeux vidéo stratégiques et de combat. Les jeux de stratégie peuvent me faire réfléchir comment contrer les attaques comment on peut éviter de se faire tuer. J'ai joué de stratégie sur ma tablette et il y a ~~des~~ d'application à découvrir.

Je pense que les jeux vidéo doivent avoir un temps de jeu limité à 2 heures par jour ou minimum 1 heure et demi. Ce n'ai pas bon de jouer trop longtemps pour la santé.

~~long temps~~ long temps

- vert pour les idées
- noir pour les fautes
- rouge pour le développement

- il faut les adapter de des âges corrects
- parce que il y a des jeux trop violents pour les enfants
- par exemple après l'école jouer un peu peut nous détendre
- passe-temps amusé, on travaille pas et on peut communiquer en

Annexe 4 : fiche d'autoévaluation remplie par Lucas

Grille d'auto-évaluation

| | OUI | NON |
|--|-------------------------------------|-------------------------------------|
| AVANT | | |
| Je lis la consigne plusieurs fois | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Je souligne les mots clés et j'analyse le sujet | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| Je réfléchis au sujet et je représente dans ma tête ce que je veux dire | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| J'écris mes différentes idées en quelques mots sur un brouillon | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| Si je suis en manque d'inspiration, je peux regarder mon cahier référent | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| PENDANT | | |
| Je rassemble les idées qui peuvent former une phrase | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| Je fais une phrase ou plusieurs par idée | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Je développe chaque idée avec une phrase minimum. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| J'écris sans me laisser distraire | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Je me reconcentre entre chaque phrase | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| APRÈS | | |
| Je vérifie que mon texte répond au sujet et à la consigne | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Je me relis | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Je corrige les fautes d'orthographe | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |